الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي و البحث العلمي

جامعة منتوري – قسنطينة –

كلية العلوم الإنسانية و الإجتماعية

-قسم علم الاجتماع-

الرقم االتسلسلي:....................................

رقم التسجيل:..................................

التكيف المهني لمستشاري التوجيه في ظل الإصلاحات التربوية الجديدة

دراسة ميدانية ببعض ثانويات ولاية سطيف

مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماجستير في علم اجتماع التربية

إعداد الطالبة: زعبوب سامية

إشراف الدكتورة: زرارقة فيروز

-لجنة المناقشة : **-تاريخ المناقشة: 2012/04/11**

أ.د/ رابح كعباش	**أستاذ التعليم العالي**	**جامعة منتوري قسنطينة**	**رئيسا**
د/ فيروز زرارقة	**أستـــاذة محاضرة**	**جامعة فرحات عباس - سطيف**	**مشرفا و مقررا**
أ.د/ السعيد بلمزاود	**أستاذ التعليم العالي**	**جامعة منتوري قسنطينة**	**عضوا**
أ.د/ يوسف عنصر	**أستاذ التعليم العالي**	**جامعة منتوري قسنطينة**	**عضوا**

السنة الجامعية: 2010-2011

الفهرس

رابعا: مستشار التوجيه المدرسي و المهني

1-تعيين مستشار التوجيه المدرسي و المهني

2-الإجراءات التنظيمية لمهنة مستشار التوجيه المدرسي و المهني

3-علاقات مستشار التوجيه مع مختلف المتعاملين معه

4-مهام مستشار التوجيه المدرسي و المهني

الفصل الرابع: التعليم الثانوي و مخططات إصلاح التربية و التعليم

-تمهيد

أولا-التعريف بالتعليم الثانوي

1-مفهوم التعليم الثانوي

2-تنظيم و تسيير مؤسسة التعليم الثانوي

3-وظائف التعليم الثانوي و أهدافه

4-أهمية التعليم الثانوي

5-مشكلات التعليم الثانوي

6-البعد الاستراتيجي للتعليم الثانوي

ثانيا: التعليم الثانوي في الجزائر بين النشأة و التطور

1- التعليم الثانوي قبل الاحتلال الفرنسي

2- التعليم الثانوي في عهد الاحتلال الفرنسي

3- التعليم الثانوي في الجزائر بعد الاستقلال [1962-2005]

ثالثا: مخططات إصلاح التربية و التعليم الثانوي في الجزائر

رابعا: إصلاح التعليم الثانوي في الجزائر في مطلع القرن الحادي و العشرون

1-إصلاح التعليم الثانوي

2-تنظيم التعليم الثانوي وفق الهيكلة الجديدة

3-أهداف التعليم الثانوي العام و التكنولوجي

الفصل الخامس: الإصلاح التربوي الجديد [2003-2004]

الفصل السادس: تفسير و تحليل بيانات الدراسة الميدانية

فهرس الجداول

فهرس المخططات و الأشكال

مقدمة:

يمر العالم المعاصر بتغيرات و تحولات جوهرية في شتى المجالات خاصة العلمية منها مما، أثر بشكل واضح في نواحي مختلفة في الحياة الاجتماعية و اليومية و على الخصوص في مجال التربية بسبب ما لها من أهمية في تطوير المجتمع و تقدمه، لأن النهوض بالمجتمع لا يمكن تصوره إلا مصحوبا بالتجديد في ميدان التربية و التعليم باعتبارهما عنصران أساسيان في رقي الأمم و ازدهارها.

و يعد قطاع التربية و التعليم من أهم القطاعات في المجتمع التي تهتم بها الدول و الحكومات لبناء خططها و برامجها السياسية لمواكبة التطور العلمي و التكنولوجي، ذلك أنه هو المسؤول عن إنتاج القوى العاملة و الحفاظ على المعايير الاجتماعية و استمرارها و توزيع الأفراد على مختلف الاختصاصات و الرتب، حيث أصبح لزاما على مختلف القطاعات الإنتاجية التربوية أن تعمل ما في وسعها من أجل تحسين الأداء و الرفع من مستوى التحصيل لمواجهة تحديات العصر، لأن التطور الذي تشهده مختلف المؤسسات لا يتأتى فقط من خلال تحسين البنية القاعدية، و إنما يتحقق كذلك بمدى مساهمة الموارد البشرية في هذا المجال، إذ يجب الاهتمام بهذا الجانب اهتماما كبيرا و خاصة بعد الانتشار الواسع للتخصص و تقسيم العمل، حيث يجب أن يكون كل فرد في المجتمع متخصص في مجال معين مناسب لطموحاته، ميوله و قدراته.

لذلك يعتبر التعليم وسيلة للتجديد و الإصلاح و التغيير و التطوير و التكيف مع المتغيرات التكنولوجية و العلمية الحديثة، و من هذا المنطلق عرفت النظم التعليمية العالمية إصلاحات عديدة خلال العقدين الماضيين حيث طرأت عليها تغيرات أساسية هامة شملت جميع مراحل التعليم و مستوياته و عمت جميع ميادينه و مجالاته، دعت إلى ذلك أسباب و دواعي مختلفة

و ساعدت على إصلاحها عوامل مختلفة أيضا أوجدتها ظروف و عوامل مختلفة، فمنها من يرجع هذه العوامل إلى عوامل سياسية و منها ما يرجعها إلى التغيرات العلمية و التكنولوجية و الحضارية و إلى ظروف اقتصادية و اجتماعية و سكانية و قد أدت هذه العوامل إلى اتساع دائرة التعليم و تعدد مراحله و اختلاف مجالاته و تنوع معارفه و تخصصاته، و اتضحت غاياته

و أهدافه و ظهرت أدواره الأساسية في الحياة بجميع مجالاتها، مما جعل أفراد المجتمع بمختلف فئاته، تزداد رغبتهم فيه و قناعتهم به، الشيء الذي أدى إلى زيادة الإقبال عليه، و لا سيما بعد أن أصبحت معظم النظم التعليمية تقوم على مبادئ أساسية مثل الإلزامية و المجانية و الديمقراطية ...لقد كان للعوامل السابقة و غيرها دور هام في تشجيع بعض البلدان على القيام بمحاولات إصلاحية لأنظمتها التعليمية و تعزيزها بمرافق جديدة تكون أكثر ملاءمة مع متطلبات العصر الحديث المتميز بتغير سريع، و هو ما أدى إلى بروز ظاهرة الإصلاحات التربوية الجديدة.

إن ظاهرة الإصلاح التربوي من أبرز الظواهر التربوية التي احتلت المكانة البارزة في الدراسات التربوية الحديثة، نظرا لما للإصلاح التربوي من أهمية بالغة في استحداث الفعالية للأنظمة التعليمية في العالم، مما جعل دراستها ضرورة تربوية لتوجيه مسار حركة التربية و التعليم نحو تحقيق أفضل حالات الوعي التربوي والعدل الاجتماعي و الرقي الحضاري، سواء أكان ذلك في ظل تأثر التربية بتغير المعرفة أو في ظل التأثير المتبادل على مدى استيعاب خطة الإصلاح التربوي لكل مستجدات العلوم و المعارف من جهة، و كل مستجدات الحياة الاجتماعية و الاقتصادية و السياسية من جهة أخرى .

كانت هذه عوامل داعية لإجراء إصلاحات و إدخال تعديلات على النظام التربوي كان و من الطبيعي أن تمس التوجيه المدرسي و المهني باعتباره جزءا أساسيا من العملية التربوية التي من وظائفها الأساسية إتاحة الفرص أمام التلميذ حتى ينمي قدراته و يستغلها لتحقيق التكيف المدرسي النفسي و الاجتماعي.

إذ لا يخفى على أي كان دور التوجيه المدرسي و المهني كعنصر و سند للمنظومة التربوية ينشط فيها و ينشطها في آن واحد، إذ يهدف بالدرجة الأولى إلى تحقيق الاستثمار الأمثل في العنصر البشري باعتباره الثروة المستغلة للمجتمع، و هذا عن طريق تنمية القدرات الفردية و المؤهلات الخاصة بالتلميذ و تهيئته للاندماج في الحياة الاجتماعية و الاقتصادية، لذلك فالتوجيه يمهد الطريق أمام التلميذ و يزيل الصعوبات التي تعترضه.

كما يتميز نشاط مستشار التوجيه المدرسي و المهني عن باقي النشاطات في تقديم الدعم و الرعاية النفسية للمتعلم طيلة مساره الدراسي عن طريق المتابعة المستمرة، إذ أن أهمية التوجيه

تتجلى في مساعدة الفرد لمعرفة قدراته الفردية ليتمكن من الاستثمار الأمثل لما له من طاقة في مجال طموحه الذي يؤدي به إلى تلبية رغباته المشروعة و للعيش في حياة أسعد حيث يحتاج التلميذ إلى مساعدة المستشار في اختيار الشعبة الدراسية التي تلائمه أو في اختيار المهنة المناسبة له التي سيشتغل فيها مستقبلا و يجد راحته و يحقق فيها نجاحه و ترقيته و يكون أكثر مواءمة و توافقا مع قدراته، و استعداداته الدراسية و العلمية و المهنية.

و حتى يمكن لمستشار التوجيه التكيف في مهنته في ظل هذه الإصلاحات يجب أن يكون ملما و متحكما في قواعد و طرق و وسائل العمل التي—من المفروض- قد حصل عليها من خلال دراسته للمناهج الدراسية أثناء وجوده بالجامعة.

و يظن البعض أن عملية التوجيه هذه عملية سهلة و بسيطة، لكنها في حقيقة الأمر عملية جد صعبة و بالغة التعقيد، إذ تتطلب معرفة معمقة لكلا الطرفين الفرد و المجتمع و هذه المعرفة لا تتحقق لأي كان بل تحتاج إلى الدراسة و البحث المكثفين، لذلك يتوجب على القائمين بهذه العملية أن يكونوا ذو كفاءات عالية و في المستوى المطلوب.

إن القائمين بهذه المهمة و الذين يسمون بـــ"مستشار التوجيه المدرسي و المهني"لهم إطارات أو حاملين لشهادة الليسانس في إحدى العلوم الاجتماعية سواء في علم النفس أو علوم التربية أو علم الاجتماع، و سنرى في دراستنا هذه إذا كانت هذه العملية تحتاج إلى تخصص دقيق، أم أن مجرد توفير الظروف المناسبة لعمل مستشار التوجيه المدرسي و المهني، يسمح لهذا المستشار بأن يتكيف مع مهنته رغم أن شهادته الجامعية ليست متخصصة في الإرشاد و التوجيه و إنما لها علاقة وطيدة فقط بهذا التخصص.

و ستكون دراستنا حول المستشارين الحاملين لشهادة الليسانس في علم الاجتماع، علوم التربية، علم النفس، و في هذا الإطار تبرز مكانة مستشار التوجيه المقيم بالثانوية بمختلف أنماطه و مستوياته، ليس فقط فيما يتعلق بتأهيل رأس المال البشري و إعداده لاكتساب ما يلزم من معارف و مهارات و قيم و اتجاهات، بل مدى مساهمة هذه الطاقات البشرية في تلبية احتياجات المنظومة التربوية بصفة عامة و التعليم الثانوي بصفة خاصة، و من ثم تعزيز المشروع السوسيو-تربوي بكل مقوماته و مقاصده.

إن الهيكلة الجديدة للتعليم الثانوي العام و التكنولوجي بأهدافها البيداغوجية و مضامينها التعليمية تقتضي تكيف معايير التوجيه، بالتوفيق بين رغبة التلميذ كفاءاته الحقيقية، متطلبات الشعب و إلزامية ضبط تدفق تعداد التلاميذ.

و هذا البحث ما هو إلا مساهمة من أجل التعرف على واقع تكيف مستشار التوجيه المقيم بالثانوية، لأن القناعة المتوفرة لدى الطالبة بأهمية هذا الموضوع في الظروف الراهنة التي تمر بها الجزائر و تأكيدا منا على استيعاب فلسفة الدولة و توجيهاتها لهذه الأهمية، كانت سببا في اختيار هذا الموضوع الذي تستمد أهميته في الظروف الحالية كونه يأتي منسجما مع الاهتمام الواسع و المتزايد بقطاع التربية و التعليم و متزامنا مع الإصلاحات الجارية التي مست على الخصوص التعليم الثانوي 2005-2006 لذا جاءت هذه الدراسة كمزيج من الرؤية الأكاديمية و الخبرة العلمية، و موضوعها الأساسي هو :**"التكيف المهني لمستشاري التوجيه في ظل الإصلاحات التربوية الجديدة"**كما أن الرؤية النقدية التي اتسمت بها هذه الدراسة لا تهدف إلى توجيه الاهتمام لأي كان بقدر ما ترمي إلى **تعبئة الوعي الاجتماعي لأهمية مستشار التوجيه و دوره في المنظومة التربوية**، و ضرورة الاهتمام به و تطويره بما يتماشى و متطلبات العصر و في إطار هذه المتغيرات الفكرية و التربوية و استنادا إلى الفرضيات الجزئية و تساؤلاتها فقد تم تقسيم هذه الدراسة إلى ستة فصول جاءت كالآتي:

الفصل الأول منها خصصته الطالبة إلى الإطار العام للدراسة و أسباب اختيار الموضوع، و بعدها أهمية الدراسة و أهدافها ثم تحديد المفاهيم الواردة في الدراسة، ثم الدراسات السابقة كانت أو متشابهة و قد قامت الباحثة برصد اثنتي عشرة دراسة، تم تصنيفها إلى ثلاثة محاور رئيسية:المحور الأول و يشمل الدراسات الأجنبية و عددها[01] و المحور الثاني و يشمل الدراسات العربية و عددها [06] و المحور الثالث و يشمل الدراسات الجزائرية و عددها [05]، و أخيرا تضمن هذا الفصل منهجية الدراسة و إجراءات البحث الميداني و مجالاتها (المجال المكاني- المجال البشري- المجال الزمني)ثم منهج الدراسة و العينة من حيث مواصفاتها و طرق اختيارها و أخيرا أدوات جمع البيانات و قد استخدمت الطالبة الملاحظة و المقابلة و الاستمارة كأدوات رئيسية في جمع البيانات.

أما الفصل الثاني و هو الفصل الذي تحدثت فيه الباحثة عن التكيف المهني و خصائصه و مميزاته من نظريات و أبعاد و مؤشرات و أنواع... كما تعرضت لاختيار الفرد لمهنته و ما هي أهداف هذا الاختيار المهني و أسسه...

في حين اتخذنا الفصل الثالث فصلا شاملا للتحليل السيكو-سوسيولوجي لعملية التوجيه المدرسي و المهني،كنشأة و تطوير التوجيه و أسسه و أهدافه و المهام التي يقوم بها و مختلف العلاقات التي تربطه بواسطة المهني ....إلخ

أما الفصل الرابع هو الفصل الذي تناول الوسط الذي يمارس فيه المستشار مهنته ألا و هو التعليم الثانوي العام و التكنولوجي الذي يعد كبداية لتكوين الموارد البشرية التي تسعى فيما بعد لتأدية وظيفتها الاجتماعية لتحقيق أهداف المجتمع حيث تم التعرض لمؤسساته و فروعه و تنظيمه و السياسات الإصلاحية التربوية التي مسته... إلخ.

بينما الفصل الخامس جاء الحديث عن الإصلاح التربوي الجديد، أهميته، مؤشراته، منظوراته، و دواعي و أسباب ظهوره و المستلزمات التي يتبعها لتحقيق أهدافه و ماهي الصعوبات التي واجهته.

ليتأتى الفصل السادس هو الفصل الذي تمت فيه الدراسة الميدانية، و التحليل و التفسير و التعليق على البيانات، من خلال الجداول سواء ذلك فيما يتعلق بالبيانات و المحاور لنتوصل في الأخير إلى عرض النتائج على ضوء الفروض و الدراسات السابقة و المداخل النظرية وصولا إلى التوصيات والاقتراحات فالنتيجة العامة.

الفصل الأول

الإطار العام للدراسة

- تمهيد

أولا- مشكلة الدراسة

ثانيا- فرضيات الدراسة

ثالثا- أسباب اختيار الموضوع

رابعا- أهمية الدراسة

خامسا- أهداف الدراسة

سادسا- تحديد المفاهيم

سابعا- الدراسات السابقة

ثامنا- الإجراءات المنهجية للدراسة

8-1 مجالات الدراسة

8- 2عينة الدراسة

8-3 منهج الدراسة

8-4 أدوات جمع البيانات

تمهيد:

إن الشروع في أي بحث علمي إنما يثير في نفس صاحبه الكثير من الاستفسارات و التساؤلات التي تستدعي البحث و من ثم الإجابة عليها في حدود الموضوعية التي تتطلبها الدراسة العلمية، دون أن يدرك الباحث في هذه اللحظة أهميتها و الهدف من دراستها و هذا بعد أن يكون قد حدد أبعادها و أهدافها تحديدا واضحا، و في هذا السياق سيتم التطرق في هذا الفصل إلى التعريف بالإشكالية ثم استعراض الدراسات السابقة مشابهة كانت أم مطابقة ثم أسباب اختيار هذا الموضوع **"التكيف المهني لمستشاري التوجيه في ظل الإصلاحات التربوية الجديدة"**و تليها أهمية الدراسة و أهدافها، بعد ذلك سيتم تحديد المفاهيم الأساسية الواردة في هذه الدراسة قصد ضبطها ضبطا دقيقا و إزالة أي لبس قد يكتنفها كما تضمن هذا الفصل مراحل و خطوات منهجية أساسية انطلاقا من الفرضيات المنبثقة عن الدراسة تليها مجالات الدراسة، و المنهج المناسب لها ثم تحديد نوع و حجم العينة و أخيرا أدوات جمع البيانات.

و هكذا تتضح لنا محتويات هذا الفصل و تتمثل في الإطار العام للدراسة من حيث أبعادها و مستوياتها.

أولا- إشكالية الدراسة:

تحتل المنظومة التربوية في أي بلد من البلدان مكانة محورية مركزية تدور حول مختلف المنظومات الأخرى، و نظرا لهذه المكانة المركزية التي تحتلها كانت محل الاهتمام الكثير من الدوائر السياسية و العالمية، باعتبارها أداة تكوين الثروة البشرية التي تصنع التطور و الحضارة، و انطلاقا من هذا المبدأ فقد بدأت الدولة الجزائرية منذ الاستقلال في بناء منظومة تربوية تستجيب لحاجات البلد و تطلعات الأمة للخروج من دائرة التخلف واللحاق بركب التقدم و التطور، و قد عرفت المنظومة التربوية بمختلف مراحلها منذ الاستقلال عدة تغيرات و تطورات متأثرة بتغيير الرؤى و السياسات و التجاذبات المحلية و الدولية، و قد دخلت منظومتنا التربوية منذ سنوات في سلسلة من التغيرات أو ما أطلق عليها الإصلاحات التي تهدف إلى تحسين أداء هذه المنظومة و تجاوز السلبيات السابقة.

و نظرا لتعقد النسق التربوي في مختلف مكوناته [الأهداف، المناهج، المراقبة، طرق التدريس، التعرف على قدرات التلاميذ و استعداداتهم...] فقد أثارت هذه الإصلاحات نقاشا حاداعلى مختلف الأصعدة سواء السياسية أو التربوية حول غاياتها و مدى ملاءمتها و على هذا الأساس تمثل المدرسة نقطة ارتكاز النظام التربوي و خليته الأساسية فيها، تتجسد الأهداف التربوية و الوطنية و يتحدد مصير التلاميذ و تمارس حقوقهم و واجباتهم، و على هذا الأساس يمكن الحديث عن مفعول المدرسة و يقصد بها جملة العناصر الكمية و النوعية التي تتفاعل لتحدد نجاح المؤسسة التربوية أو تسبب فشلها، و مادامت المنظومة التربوية هي مجموع وحداتها المكونة فإن تحسين مردودها و الارتقاء بجودتها تمر جميعا بتفعيل دور المدرسة و تأهيلها للنهوض بوظائفها التربوية المتعددة و تطوير عمل المتدخلين فيها من مشرفين و خبراء و أساتذة و إداريين و مستشارين و تلاميذ و أولياء و غيرهم و قد أبدت الجزائر رغبتها في إعادة النظر في نظامها التعليمي بصفة عامة و في التعليم الثانوي بصفة خاصة فإن التعليم الثانوي يعد بداية لتكوين الموارد البشرية المتخصصة التي تسعى فيما بعد لتأدية وظيفتها الاجتماعية لتحقيق أهداف المجتمع، حيث يعد الطلاب إعداد شاملا و متكاملا، و تزويدهم بالمعلومات الأساسية و المهارات و الاتجاهات التي تنمي شخصياتهم من جوانبها المعرفية و النفسية و الاجتماعية و العقلية، و ينظر إلى التعليم الثانوي باعتباره قاعدة للدراسة في الجامعة و تأهيلا و استثمارا في رأس المال البشري للحياة العملية.

و الجزائر منذ الاستقلال كما سبق ذكره تبحث عن أفضل السبل و الإجراءات لإصلاح المنظومة التربوية و من بين الإجراءات التي توصلت إليها في بداية التسعينيات و استلهمته من المنظومات التربوية العالمية هو فتح مناصب خاصة لما يسمى بـــ**"مستشار التوجيه المدرسي و المهني"**و بات من الضروري إحداث سياسة جديدة للتوجيه تتماشى و التطورات الحديثة في الفكر التربوي، و تستجيب لتطلعات المنظومة التربوية التي تسخر كل أطراف العملية التربوية من مستشاري التوجيه و إطارات أخرى لخدمة التلاميذ في إطار الخدمة العامة للمجتمع من أجل تحقيق التكامل.

فالتوجيه المدرسي و المهني هو استثمار العنصر البشري باعتباره رأس مال الأمم من خلال تنمية القدرات الفردية و الميول لدى التلاميذ و تهيئتهم للاندماج في الحياة الاجتماعية لأنه عملية تربوية هادفة ترمي إلى مساعدة مكتسباته و متطلبات كل مرحلة دراسية.

و لقد اهتمت الدول المتقدمة بالتوجيه المدرسي و المهني لما يؤديه من وظائف و ما ينتظر منه من أهداف و ما يكتسبه من أهمية، و يرى المجلس الأوروبي للتربية أن هدف التوجيه المدرسي و المهني هو تسهيل التفتح الكامل لشخصيات التلاميذ في كل مظاهرها بالبحث عن نوع التعليم في مهنة من المهن، الأكثر ملاءمة لقدراتهم و كذا تأمين أفضل مستقبل مادي و معنوي لهؤلاء التلاميذ، و وضعهم في المكان الذي يتمكنون فيه من خدمة مجتمعهم على شكل أفضل كما يراه خبراء التربية في منظمة اليونسكو بأن التوجيه المدرسي و المهني هو إيصال الفرد إلى وضع يتعرف فيه على ميزاته الشخصية، و يبنيها من أجل اختيار نوع دراسته و نشاطاته المهنية في مختلف ظروف وجوده قصد خدمة تطور مجتمعه و تفتح شخصيته في آن واحد.

إن مهنة مستشار التوجيه المدرسي و المهني تنفرد بطابع خاص يميزها عن باقي المهن الممارسة في ميادين التعليم الثانوي بوصفها حديثة النشأة بمؤسسات التعليم الثانوي بعدما كان يقتصر وجودها في مراكز التوجيه المدرسي و المهني بوصفها المصدر الوحيد لتنظيم نشاطات المستشارين و بفعل هذا التنظيم الجديد تعددت مصادر تنظيم هذه المهنة فأصبحت مرتبطة إداريا (المواظبة، المراقبة و التقييم الإداري...) بمؤسسات التعليم الثانوي و التي تعتبر مقر إقامة مستشار التوجيه المدرسي و المهني، و تقنيا(تنظيم و إعداد برامج النشاطات، متابعة و مراقبة تنفيذها ..)بمراكز التوجيه المدرسي و المهني، إن الخصائص الجيدة لتنظيم هذه المهنة أدت إلى غموض في أدوار و مهام العاملين بها بسبب تعدد و تعقد نمط الإشراف الذي تمارسه هاتان الهيئتان، ما أدى إلى تداخل في المسؤوليات و زيادة شدة الصراع بينهما الأمر الذي انعكس على معنويات و جودة أداء المستشارين، مما زاد في أعباء الأعمال المسندة لهم و عدم تحديد الإطار العام القانوني لممارسة مهنتهم، بالإضافة إلى ذلك الشكاوي المتعددة من المستشارين، و تذمرهم من الأوضاع القائمة و خاصة داخل ثانويات الإقامة و شعورهم بعدم التقدير لأدائهم، حيث يرون أن ما يقومون به من إنجازات و مهام لا يتوافق مع ما

يتلقونه من تحفيزات مادية و معنوية هامة، إلى جانب محدودية فرص الترقية و النمو الوظيفي الأمر الذي يؤدي إلى ظهور الأعراض التي توحي بعدم الرضا و التكيف المهني، مثل البحث عن أعذار للتغيب عن العمل أو الحديث عن عدم الرضا عن الإجراءات الإدارية و التنظيمية، إلى جانب الرغبة في ترك أو تحويل مكان العمل، و كذلك شكاوي الكثير منهم من أعراض انفعالية و صحية مثل التوتر، و القلق و التعب و الملل.. إلخ.

إن من شأن هذه الأعراض أن تترك آثار سلبية على مضمون و أداء المستشارين و نتيجة لذلك فإن الواقع يتطلب وضع منظومة تقنية و إدارية متكاملة للتعامل بشكل فعال و العمل على تحقيق أكبر قسط من الرضا و التكيف المهني.

لهذا السبب بات من الضروري تطوير الجهاز القائم على توجيه التلاميذ ليساير الانشغالات التربوية التي يحملها إصلاح المنظومة التربوية و أساسيات المقاربة التي تقترحها البرامج الدراسية الجديدة الراهنة إلى جعل الطفل المحور الذي يدور حوله الفعل التربوي، و هذا يظهر بالمناسبة أن فعل التوجيه ذاته يعد فعلا تربويا للغاية إذ هو يمكن من إيجاد توازن سليم ما بين متطلبات الجذع المشترك و الشعبة أو التكوين و بين ملامح التلميذ و رغباته الشخصية و من ثم ظهرت الحاجة الماسة إلى وجود شخص مختص يكون ملما بمختلف أنواع المعارف التي تخص العملية التوجيهية و تعمل على تقديم العون للتلميذ و من هنا يمكننا اعتبار التلميذ معيار نجاح العملية التربوية و بالتالي نجاح المنظومة التربوية في أي مجتمع.

و دراستنا ستكون حول المستشارين الحاملين لشهادة الليسانس في علم الاجتماع التربوي و علم النفس و علوم التربية الذين يشتغلون بثانويات ولاية سطيف حيث تطرح إشكالية إمكانية نجاحهم في هذه المهنة و تكيفهم معها لان التكيف يتضمن تفاعلا مستمرا بين الشخص و بيئته، فالشخص حاجيات و للبيئة مطالب و كل منهما يفرض مطالبه.

و من هنا فإن الدراسة ستنصب على مهنة المستشارين العاملين بمؤسسات التعليم الثانوي العام و التكنولوجي لانفرادها بعض المواصفات المهنية التي تميزها عن المستشارين العاملين بمراكز التوجيه المدرسي و المهني، و كذلك لاتفاقها مع تساؤلات موضوع الدراسة.

و في ظل الإصلاحات التربوية الجديدة و انطلاقا مما سبق تتبلور مشكلة الدراسة في السؤال الرئيسي التالي:

هل يمكن لمستشار التوجيه المدرسي و المهني أن يتكيف في مهنته في ظل الإصلاحات التربوية الجديدة؟

و تتفرع عن هذا السؤال الرئيسي التساؤلات الفرعية التالية:

-هل للعلاقات الاجتماعية داخل المحيط المهني تأثير على التكيف المهني لمستشار التوجيه؟

-هل تؤثر ظروف العمل داخل الثانوية على التكيف المهني لمستشار التوجيه؟

ثانيا- فرضيات الدراسة:

مما لا شك فيه أن وضع فروض الدراسة من أصعب مراحل البحث ذلك أن "الفرضية و خاصة في البحوث الإنسانية هي اقتراح الإجابة على التساؤلات المطروحة في الإشكالية [1]"

كما أن الفرض هو علاقة احتمالية بين متغيرين يتضمن وجود أو عدم وجود علاقة سببية في الحياة الإجتماعية[2].

وانطلاقا من اشكالية البحث و طبيعة الموضوع و خصوصياته انبثقت الفرضيات التالية:

أ-الفرضية العامة:

يمكن لمستشار التوجيه المدرسي و المهني أن يتكيف في مهنته في ظل الإصلاحات التربوية الجديدة.

ب-الفرضيات الجزئية:

الفرضية الأولى:

-إن إقامة مستشار التوجيه المدرسي و المهني لعلاقات اجتماعية داخل محيط عمله دليل على تكيفه داخل المؤسسة.

الفرضية الثانية:

-المشاركة في النشاطات العلمية و المهنية تساعد على تكيف المستشار.

[1] Madeline Grawitiz : **Méthode des sciences sociales**, précis dalloz Paris, France 8eme édition 1990,p 443.

[2] عدنان أحمد مسلم: **البحث الاجتماعي الميداني، خطوات التصميم و التنفيذ**، الجزء الأول و الجزء الثاني، منشورات جامعة دمشق، مطبعة الاتتحناد سوريا، 1992، 1993،ص 23.

ثالثا-أسباب اختيار الموضوع:

إن عملية اختيار موضوع الدراسة عملية تتطلب اتخاذ جملة من التدابير حيث يكون الاختيار صائبا و ناجحا، لذا فالأسباب التي دفعت الطالبة إلى اختيار هذا الموضوع أي "التكيف المهني لمستشاري التوجيه في ظل الإصلاحات التربوية الجديدة" لم يكن وليد الصدفة، و إنما هو نابع أساسا من قناعة الطالبة بالأهمية الكبرى التي يكتسبها قطاع التربية و التعليم في بناء التعليم و تطويرها ... من هنا تبرز أهمية هذا الموضوع و قيمته العلمية، خاصة و أن المجتمع الجزائري اليوم يعيش مرحلة تطور جذري، و هو بصدد وضع مخططات و إستراتيجيات تربوية و ثقافية و سياسية ... للمجتمع الجزائري، كما أن اختيار الباحثة لهذا الموضوع استجابة لـــ:

أ-عوامل ذاتية:

و تتمثل هذه العوامل في ميل و رغبة الباحثة في دراسة موضوع جديد و ذا أهمية بالغة في حياة الأفراد و المجتمعات، و هو موضوع هام جدا، و لم يأخذ حقه من الدراسة العلمية و التحليل الموضوعي [الإصلاح التربوي] كما أن التحديد العلمي لمثل هذه الموضوعات البالغة الأهمية في حياة الفرد و المجتمع هو الذي حفز على هذا الاهتمام إضافة إلى معايشة الطالبة و تجربتها في التعليم الثانوي لمدة ثمانية سنوات مكنتها من الوقوف على جملة من القضايا و المشكلات التي ما فتئت تعرقل مسيرة التعليم في الجزائر، و خاصة أن الجزائر كبقية الدول النامية تحاول الخروج من دائرة التخلف و اللحاق بركب الدول المتقدمة، فإن مثل هذا الشعور و الإحساس هما بمثابة الدافع القوي للإقدام على اختيار هذا الموضوع دون غيره من الموضوعات، آملين الوصول إلى نتائج قد تكون مفيدة و قادرة على إحداث تغيير إيجابي على منظومة التعليم و التكوين في الجزائر.

ب-عوامل موضوعية:

و هناك عوامل موضوعية أدت هي الأخرى إلى اختيار هذا الموضوع و تنبع أساسا من الأهمية الكبرى التي يكتسبها قطاع التربية و التعليم عامة و مستشار التوجيه المدرسي

بصفة خاصة من حيث أسسه و مبادئه، و وظائفه و مهامه و دوره في تكوين و تأهيل الأفراد للعمل المنتج.

لهذا يعد الموضوع جديرا بالدراسة لأنه جاء في أعقاب مرحلة جد حساسة تعرفها الجزائر اليوم و هي مرحلة تغيير جذري على أكثر من صعيد، و لاسيما في قطاع التربية و التعليم، و أخص بالذكر إصلاحات التعليم الثانوي الجارية منذ الموسم الدراسي 2006/2005 هذا بالإضافة إلى عوامل كثيرة ذات صلة مباشرة أو غير مباشرة ترتبط بقطاع التربية و التعليم عامة و مستشار التوجيه خاصة و يمكن حصرها فيمل يلي:

-عدم وضوح مهام المختص في علم الاجتماع و علم النفس و علوم التربية و عدم وجود مهنة خاصة بهم و بالتالي أرادت الطالبة معرفة ما إذا كان بإمكان المستشار الانسجام مع أي مهنة تكون على علاقة بتخصصه.

-كثرة شكاوى الطلاب و الأساتذة من البرنامج الجديد الذي مس الطور الثانوي و عدم قدرتهم على استيعاب كل المواد التي تدرس لهم بسبب ضخامتها و تعقدها و بالتالي لا تتناسب و قدرات الطلاب من جهة و من جهة أخرى أصبح الأستاذ في حيرة بعدما تعود على البرنامج التربوي القديم و فجأة وجد نفسه في مجال تربوي آخر لم يسبق له و أن تكون فيه، و ما موقف مستشار التوجيه من هذا كله و ما مدى تكيفه مع هذه الإصلاحات التربوية الجديدة؟

-اكتساب المزيد من المعارف و المعلومات حول التربية و التعليم في الجزائر و معرفة الإصلاحات و التغيرات التي أدخلت على المنظومة التربوية.

-لمعرفة مدى مساهمة مهنة التوجيه في إعداد موارد بشرية قادرة على مواجهة التحديات الراهنة.

-محاولة معرفة الصعوبات المرافقة لعملية الإصلاح التربوي الجديد و ما هي وجهة نظر المستشار بالنسبة لهذه الإصلاحات.

رابعا - أهمية الدراسة:

تبرز أهمية الدراسة و كذا قيمتها العلمية و التطبيقية من خلال الوقوف على مختلف جوانب مشكلة الدراسة بتحديد متغيراتها و هو الأمر الذي قد يساهم في إبراز المشكلة المطروحة في تلك الدراسة.

و تحاول هذه الدراسة معرفة واقع تكيف مستشار التوجيه مع مهنته في ظل مستجدات المنظومة التربوية و انطلاقا من هذا تكتسي الدراسة أهمية يمكن حصرها في:

-التعرف على التكيف المهني لمستشار التوجيه في المجال التربوي بصفة عامة و التوجيه المدرسي و المهني بصفة خاصة، باعتبارها مهنة ذات أهمية في دعم النشاط التربوي لمؤسسات التعليم الثانوي.

-كما ترتبط هذه الأهمية بالأهداف التي نتوخاها من هذه الدراسة، إذ أن عملية التكيف المهني عملية ضرورية في أي ممارسة مهنية لكي يتحقق النجاح للفرد أو للمهنة الممارسة.

-يعتبر مستشار التوجيه المدرسي و المهني من العناصر المؤثرة في العملية التربوية التي هي عبارة عن استثمار رأس مال المجتمع المتمثل في رأس المال البشري ، و ذلك من خلال إعداد الأجيال القادمة و تكوينها تتناسب مع إمكانياتها و قدراتها في تقدم المجتمع.

-و كذلك تتجلى أهمية الدراسة في أهمية العينة التي أجريت عليها و ذلك اعتبارا لأهمية توفير الظروف المناسبة لعمل مستشار التوجيه المدرسي و المهني.

خامسا - أهداف الدراسة:

ما دامت هذه الدراسة متخصصة لمستشاري التوجيه فالهدف منها هو التعرف على بنية هذا المستشار و مبادئه و أسسه و أهدافه و مهامه مع توجيه أهم الصعوبات و المشكلات التي تواجهها سياسة الإصلاح التربوي في الجزائر و كيفية تسييرها بما يتلاءم و احتياجات المنظومة التربوية عامة و التعليم الثانوي خاصة.

جاءت هذه الدراسة لتكشف عن الدور الذي يلعبه مستشار التوجيه في ظل هذا الإصلاح التربوي الجديد و ما موقف هذا المستشار من هذا الإصلاح، و إذا كان ذلك يمثل هدفا عاما فإنه ينطوي على مجموعة من الأهداف الفرعية يمكن حصرها في النقاط التالية:

1-التعرف على مدى قدرة فلسفة(علم النفس و علوم التربية) عامة و (علم الاجتماع) خاصة في الجامعة الجزائرية على تكوين إطارات للخوض في أي ميدان أو مهنة لها علاقة بتخصصه أو تكوينه الجامعي.

2-اختبار مدى قدرة خريجي مستشار التوجيه على إثبات كفاءتهم المهنية و العلمية في ميدان العمل.

3-معرفة مدى توافق هذا الإصلاح مع متطلبات الواقع في تحقيق التنمية الشاملة.

4-المساهمة في تقديم عمل أكاديمي و علمي متخصص لمعالجة واحدة من أهم المشكلات المعاصرة.

5-إبراز دور الإصلاحات التربوية الجديدة و كيفية توضيحها لمهام مستشار التوجيه و معرفة الأطر القانونية التي تحدد دور المستشار.

6-إذن الغاية هو القاء الضوء على مستشار التوجيه و إماطة اللثام عنه حتى يمكن للمهتمين بهذه العملية(التوجيه) و القائمين عليه معرفة دوره و صعوباته في آداء عمله، و بالتالي اتخاذ الاجراءات اللازمة من أجل تدعيمه و مساعدته حتى يمكن له القيام بوظيفته على أحسن وجه لما له من آثار إيجابية على التلاميذ و على مستقبلهم الدراسي و المهني.

سادسا-تحديد المفاهيم:

إذا كانت البحوث العلمية عامة و الاجتماعية خاصة تهتم بمعالجة قضايا ملحة في المجتمع، تبعا لمنهجية معينة قصد الوصول إلى نتائج أكثر واقعية و مصداقية، فإن الباحث الاجتماعي لا يحقق أهدافه إلا إذا قام بمجموعة من الخطوات الضرورية التي تتطلبها الدراسة، لعل أهمها تحديد المفاهيم المتداولة في البحث مثلما هو الحال بالنسبة لصياغة الإشكالية و وضع الفرضيات و غيرها من الخطوات المنهجية.

و للمفاهيم في هذا المقام أهمية كبرى لا يمكن إغفالها و ذلك لأنها تمثل حلقة وصل بين الإطار النظري و الميداني لذا يجب عند تحديد المفاهيم مراعاة الأطر العامة التي تحيط مفهوم من المفاهيم التي تم توظيفها في البحث[1].

---

[1] علي غربي: **أهمية المفاهيم في البحث العلمي-أسس المنهجية في العلوم الاجتماعية**-منشورات جامعة منتوري، قسنطينة، الجزائر، 1999، ص ص89-90.

و خاصة تلك المفاهيم الواردة في عنوان البحث، و مادام كل علم يسعى إلى تطوير أدواته و وسائله وفقا لمعطيات الواقع المراد دراسته، فإن الأمر يزداد إلحاحا لما يتعلق الأمر بمصطلحات العلوم الاجتماعية، لأنه كلما تطورت صياغة المفاهيم في البحث العلمي كلما استطاع الباحثون تنمية تصورات جديدة و من ثم المساهمة في تقدم المعرفة العلمية و تمكين الباحثين من حل العديد من المشكلات التي يطرحها الواقع الاجتماعي.

و إذا كانت المفاهيم في عمومها ليست ثابتة و تتسم بمرونة و نسبية كبيرة بحيث تتسع دلالتها و معانيها أحيانا و تضيق أحيانا أخرى، فإن هذا التعدد في المعاني و الاختلاف في الدلالات هو الذي يستدعي هذا التحديد لإزالة اللبس و التباين في المفاهيم، باعتباره ضرورة منهجية و معرفية تقتضيها المعرفة العلمية و معطيات البحث العلمي.

و في هذا الصدد يقول **روبرت ميرتون [R.Myrton]**:"تلعب المفاهيم دورا محوريا في علاقة النظرية السوسيولوجية بالبحث الامبريقي، حيث أن تحديد المفاهيم يوضح بصورة جلية طبيعة البيانات التي تندرج تحت هذا المفهوم، و يساعد على التقليل من احتمال احتوائه لبيانات أخرى تحت مفاهيم معينة و القصد من استعمالها دون أي لبس أو اختلاف"[1]

لهذا فقد أشتمل البحث على جملة من المفاهيم الأساسية ذات الصلة بالموضوع التي تعددت مصادرها و اختلف تناولها بين علماء الاجتماع و علماء النفس و التربية و ذلك لعلاقتها الشديدة بتلك المبادئ و من هذه المفاهيم ما يلي:

[1] علي غربي:المرجع السابق، ص 91.

I- التكيف و المصطلحات المشابهة:

1-التكيف لغة:

كيّف: قال له كيف حالك، و كيّف الشيء جعل له كيفية معلومة، كيّفه فكيّف سره[عامية].

تكيفك: صار على كيفية من الكيفيات[1]

2-التكيف في الإصطلاح:

التكيف من المصطلحات و المفاهيم التي كثر تناولها في عدة ميادين علمية، لكن معظم كتب علم النفس تتفق على أن أصل نشأته كمفهوم يعود إلى علم الأحياء، و استعار علماء النفس ذلك المفهوم البيولوجي "التكيف" و أعادوا تسميته بالتوافق أو الملاءمة و سنعرض أولا التعريف البيولوجي للتكيف لأنه الأصل الذي أخذ منه في علم الاجتماع.

أ-في علم البيولوجيا:

هي الطريقة التي يعتمد عليها الكائن في نمط حياته ليصبح أكثر تلاؤما مع محيطه، يستعمل هذا المصطلح غالبا في معناه التطوري بدلا على التكيف التدريجي لأي نوع من محيطه بواسطة التغيير Variation العشوائي و الانتقاء الطبيعي Naturel Sélection و يشار إلى نواتج هذه العملية مثل فراء سميك لحيوان ثدي قطبي أو حوالق نبات متسلق بالتكيفات.

و تستخدم كلمة التكيف أيضا للدلالة على العمليات التي تضبط بواسطتها الأعضاء الحاشية استجابتها لمستويات الضوء المختلفة و شدة الضوء و غيرها من المؤشرات بشكل يتيح لها فرصة العمل بحساسية متساوية في ظل ظروف مختلفة.

حدد لنا هذا التعريف طرفا لعملية التكيف و هما: الكائن الحي و البيئة كما يبن لنا كيف تتم هذه العملية و ذلك عن طريق التطور و التغيير التدريجي و أخيرا صرح بالهدف منها ألا و هو الاستمرار و البقاء و الحفاظ على النوع[2].

[1] **المنجد في اللغة والإعلام**، منشورات دار المشرق، بيروت لبنان، ط27 سنة 1984، ص 705.

[2] عبد الفتاح مراد: **موسوعة البحث العلمي و إعداد الرسائل و الأبحاث و المؤلفات**، إنجليزي/عربي/ فرنسي.

ب-في العلوم الاجتماعية:

أستعير هذا المصطلح من البيولوجيا حيث يشير إلى توافق الكائن العضوي مع بيئته و في أثناء عملية التكيف الناتجة يمكن أن يطرأ تعديل على نشاط الكائن العضوي لكي يتلاءم مع البيئة المتغيرة، أو قد تطرأ تغيرات أساسية على الكائن العضوي تسهم في بقاء النوع، ولهذا عندما استخدم استخداما اجتماعيا ظل يحمل معنى التوافق أو التلاؤم، و لكن أستبدل الكائن بالبيئة الاجتماعية أو الجماعات المحددة أو المجتمع بأسره.

و قد وجد علماء الاجتماع أنه من المناسب إبقاء الاستخدام البيولوجي و الاجتماعي لأنهما يواجهان مستويات مختلفة من التفسير و التحليل.

كما أننا نجد أن هناك اختلاف بين العلماء في تحديد مفهومه، فأصحاب الاتجاه النفسي ركزوا على الفرد و متطلباته و أصحاب الاتجاه الاجتماعي ركزوا على مطالب البيئة و أهملوا الفرد، ليأتي أصحاب الاتجاه التكاملي و يوفقوا بين مطالب كل من الفرد و المجتمع، حيث يعرفون التكيف على أنه:"يتضمن تفاعلا بين الشخص و بيئته، و كل منهما يؤثر على الآخر
و يفرض عليه مطالب، و في معظم الحالات يكون التكيف توافقيا بين هذين الموقفين المتقابلين."[1]

و بناء على ذلك يمكن تعريف التكيف بأنه عملية أو نتاج تغيرات عضوية في التنظيم الاجتماعي و الجماعة أو الثقافة التي تسهم في تحقيق البقاء أو استمرارية الوظيفة، و يتميز الاستخدام الحالي لهذا المصطلح بالاتساع الشديد حتى أصبح من العسر التمييز بين المعاني المختلفة التي يتضمنها، و من الجدير بالذكر هنا أن المحاولات التي تبذل الآن لتحديده تستعين بالمضمون البيولوجي الأصلي له، ذلك" أن التكيف يتوافق مع البيئة الفيزيقية و العضوية و النتاج النهائي لهذه العملية يتمثل في البقاء البيولوجي للمكان العضوي أو الأنواع أو تجمعات السكان"[2].

[1] جابر عبد الحميد و سليمان الخضري الشيخ: **دراسات نفسية في الشخصية العربية**، القاهرة 1978، ص 347-348.

[2] عبد الفتاح مراد: **موسوعة البحث العلمي**، نفس المرجع السابق.

3-تعريف التكيف عند المختصين:

نظرا لتعدد التعاريف حول التكيف، فكل تعريف يبرز فيه ميدان تخصص صاحبه فالعلماء الاجتماعيين ينظرون إليه بنظرة خاصة، و علماء النفس ينظرون إليه بنظرة أخرى و سنتطرق للتعريفات التالية:

-تعريف بنجمان وولمان:

إن التكيف هو:"علاقة منسجمة مع البيئة يتضمن قدرة الفرد على إشباع معظم حاجاته، و مواجهة معظم المطالب المادية و الاجتماعية الملقاة على عاتقه"[1].

"التنويع و التغيير في السلوك لإشباع الحاجات و مواجهة المطالب حتى يستطيع الفرد إقامة علاقة منسجمة مع البيئة".

إن هذا التعريف يؤكد على أن التكيف هو علاقة بين طرفين هما: الفرد و البيئة، فالفرد هو صراع دائم مع بيئته، و يتوقف تحقيق التكيف على مدى قدرة الفرد على التغيير و التنويع في سلوكه حتى يستطيع التوفيق بينه و بين البيئة التي يعيش فيها، أي إشباعه لمعظم حاجاته بالموازاة مع إشباعه لمطالب البيئة.

-تعريف ريتشارد لازاروس:

يعرف التكيف بأنه:"موازنة متقبلة و دائمة التغير بين الحاجات و الرغبات من جهة و بين مقتضيات و قيود البيئة من جهة أخرى"[2].

إن هذا التعريف لا يختلف عن سابقه إلا أن مما يؤخذ عليهما أنهما لم يوضحا كيفية حدوث هذا التكيف أو العملية و المواقف التي يستلزم أن تحدث فيها و الشروط اللازمة لذلك.

---

[1] محمد مصطفى أحمد: **التكيف و المشكلات المدرسية**، دار المعرفة الجامعية، مصر، 1996، ص 09.

[2] نصر الدين جابر: **علاقة أسلوب التقبل، الرفض الوالدي بتكيف الأبناء**، (رسالة ماجستير غير منشورة)، معهد علم النفس و علوم التربية، جامعة قسنطينة، تحت إشراف الهاشمي لوكية، 1998-1999، ص 47.

و يعرفه **حامد زهران** على أنه:

"السعادة مع الآخرين و الالتزام بأخلاقيات المجتمع و مسايرة المعايير الاجتماعية، و الامتثال لقواعد الضبط الاجتماعي، و تقبل التغير الاجتماعي و التفاعل الاجتماعي، والعمل لخير الجماعة و السعادة الزوجية، مما يؤدي إلى تحقيق الصحة النفسية"[1]

و كما يعرفه **أسعد رزوق** بأنه:

"تلك العملية التي يقتبس فيها الفرد نمط السلوك الملائم للبيئة أو التغيرات البيئية، و بالنسبة لسلوك الفرد هو التغيير الذي يطرأ تبعا لضرورات التفاعل الاجتماعي، و استجابة لحاجة المرء إلى الانسجام مع مجتمعه و مسايرة العادات و التقاليد الاجتماعية التي تسود هذا المجتمع."[2]

و يعرفه **أحمد عزت راجح** بأنه:

"محاولة الفرد إحداث نوع من التواؤم و التوازن بينه و بين بيئته المادية أو الاجتماعية، و يكون ذلك عن طريق الامتثال للبيئة أو التحكم فيها أو إيجاد حلول وسطية بينهما."[3]

و يعرفه **مصطفى أحمد علي** النحو التالي :" التكيف هو تلك العمليات التي يحقق بها الفرد نوعا من التوازن في علاقاته الاجتماعية التي يستطيع من خلاله إشباع حاجاته في حدود ثقافة المجتمع"[4]

و ما يلاحظ على هذه التعاريف السابقة أنها تركز على المجتمع و مكوناته المختلفة كشرط لإحداث التكيف اللازم، فالفرد السوي و المتكيف هو الذي يستطيع التوافق مع الثقافة و العادات و التقاليد التي يفرضها المجتمع عليه، و في هذا تقليل من قيمة الفرد باعتباره كائن مفكر و مبدع يسعى نحو التطور الإيجابي و إهمال لحاجاته التي يسعى لإشباعها داخل هذا المجتمع سواء كانت جسمية أو نفسية أو اجتماعية.

[1] حامد عبد السلام زهران: **الصحة النفسية و العلاج النفسي**، عالم الكتب، القاهرة، 1974، ص 150.

[2] محمد مصطفى أحمد: **التكيف و المشكلات المدرسية**، دار المعرفة الجامعية، مصر 1996، ص 10.

[3] محمد مصطفى أحمد: المرجع نفسه، ص 11.

[4] محمد مصطفى أحمد: المرجع نفسه، ص 9.

و يعرف **شافرو شوبن** التكيف:"أن الكائن الذي يحاول في البداية إشباع دوافعه بأسهل الطرق، فإذا لم يتسن له ذلك فإنه يبحث على أشكال جديدة للاستجابة إما بإحداث تعديل في البيئة أو تغير دوافعه ذاتها، و بما تكون الحياة عبارة عن عملية توافق مستمرة بالنسبة للكائن الحي"[1]

يعرفه **لازاروس** أيضا:"إن مفهوم التكيف انبثق من علم الأحياء و كان حجر الزاوية في نظرية داروين للنشوء و الارتقاء و قد استعير و عدل من قبل علماء النفس و سموه بالتوافق "[2]

من خلال هذا القول تظهر نقطة اختلاف مدلولي كل من التكيف و التوافق ففيه من يقول باختلافهما و اعتبار التكيف مفهوم يستخدم للدلالة على التكيف البيولوجي فقط، و التوافق الاجتماعي بوجه عام و هناك من يرى أن كلا من التوافق و التكيف لهما نفس المدلول أمثال مصطفى فهمي[3].

كما دأبت العديد من كتب علم النفس استخدام مصطلحي التكيف و التوافق للدلالة على معنى واحد..

و يرى **سعد جلال**:"تكيف الفرد يتوقف على مدى إشباع حاجاته لتأكيد ذاته، عن طريق إشباع الحاجات الأخرى الفيزيولوجية منها و الاجتماعية، إلا أنه قد تعترض سبل الفرد عقبات تحول دون إشباع هذه الحاجات، فتؤدي إلى عدم تكيف الفرد"[4]

و يعرفه **فاخر عاقل** بأنه:"العلاقة التي تحدث بين الفرد و محيطه، و ذلك حين ترضى دوافعه و غرائزه "[5]

و من خلال هذا التعريفين نلاحظ اهتمام و مبالغة كبيرة بالفرد في عملية التكيف على حساب المجتمع الذي يعيش فيه، و اهتمامه بإشباع الحاجات المختلفة للفرد، فالإنسان كما له شخصيته المستقلة، له انتماء لثقافة معينة و لمجتمع ما يؤثر على هذا الكيان الشخصي.

---

[1] نصر الدين جابر: **علاقة أسلوب التقبل، الرفض الوالدي بتكيف الأبناء**، ننفس المرجع السابق، ص 48.

[2] المرجع نفسه: ص 46.

[3] مصطفى فهمي: **التكيف النفسي**، دار مصر للطباعة، دون تاريخ، ص 10.

[4] سعد جلال: **المرجع في علم النفس**، ط1، دار الفكر العربي، 1985، ص 487.

[5] فاخر عاقل:**معجم علم النفس**، ط3، دار العلم للملايين، بيروت، 1979، ص14.

و يعرف **كمال الدسوقي** التوافق بأنه:"يمثل عملية دينامية تتناول السلوك و البيئة الطبيعية و الاجتماعية بالتغيير حتى يحدث التوازن بين الفرد و بيئته "[1]

و حسب **سمية فهمي**:" التكيف يتضمن تفاعلا مستمرا بين الفرد و بيئته، فالشخص حاجات و البيئة مطالب، و كل منهما يفرض مطالبه، و يتم التكيف أحيانا عندما يرضخ الشخص و يتقبل الظروف البيئية التي لا يقوى على تغييرها، و يتحقق التكيف أحيانا أخرى عندما يعبئ الشخص إمكاناته البناءة، فيعدل الظروف البيئية التي تقف في سبل تحقيق أهدافه، و في أغلب الأحيان يكون التكيف حلا وسطا بين هذين الطرفين، و ينشأ سوء التكيف عندما يفشل الشخص في تحقيق مثل هذا الحل الوسط، فتسوء صحته النفسية"[2]

و من خلال هذه التعاريف الأخيرة، تظهر تلك النظرة التكاملية التوفيقية بين مطالب البيئة و حاجات الفرد لإحداث التكيف، و كذا الموضوعية في النظر لعملية التكيف، كما أن النظرة الأكثر استخداما و قبولا لا حديثا، لذلك فالتكيف وفقا لهذه النظرة هو عملية ديناميكية مستمرة في حياة الفرد، تتمثل في محاولة إشباع حاجاته في ظل بيئته في مرات، أو استجابته لمطالب هذه البيئة في مرات أخرى دون سيادة لحاجات الفرد أو لمطالب بيئته.

المصطلحات المشابهة للتكيف:

هناك عدة مصطلحات مشابهة للتكيف مثل التلاؤم، الانسجام، التوافق، لكننا سنكتفي باستعراض مفهوم أو مصطلح التوافق و عقد المقارنة بينه و بين التكيف نظرا للتشابه الكبير من جهة، و من جهة أخرى سنعتمد عليه و نوظفه في دراستنا هذه، خاصة في النظريات التي تناولت الموضوع، إذ أنها استعملت مصطلح "التوافق" بدلا من مصطلح "التكيف" لكنها كانت تعبر عن نفس العملية.

[1] كامل دسوقي: **علم النفس و دراسة التوافق**، دار النهضة العربية، بيروت، 1974، ص 29.

[2] نصر الدين جابر: نفس المرجع السابق، ص 50.

-التوافق:

هو مصطلح سيكولوجي أكثر منه سوسيولوجي، و يقصد به إيجاد علاقة تناسق بين فرد أو جماعة و موقف اجتماعي معين، و يستخدم هذا اللفظ بمعنى التكيف Adaptation على الإطلاق و على التوافق بمعنى العام: يعني "العملية التي يلجأ إليها الكائن العضوي أو الشخصية ليتمكن من الدخول في علاقة توازن أو انسجام مع البيئة مع ضرورة توافر الشروط لتحقيق هذه العلاقة".

حيث يرى المهتمون بمجال السلوك التنظيمي أن التوافق المهني يشير إلى التواؤم بين الفرد و مهنته من خلال شكل من أشكال التناسق المتبادل الذي يؤدي إلى تحقيق أفضل عائد وظيفي سواء للمهنة أو للفرد و تأتي حالة التوافق من خلال عملية مستمرة من التفاعل بين الفرد و مهنته، بدءا بالميل إليها وانتهاء بالتمسك بها، و تحتل نظرية جيتزبرج Grinzbeerg مكانا مميزا في تحديد المراحل المؤدية إلى الإحساس بالتوافق المهني من خلال ما أسمته بالنمو المهني و ترى هذه النظرية أن التوافق المهني أساسه الاختيار المهني[1].

من خلال هذا التعريف للتوافق نستنتج انه لا يختلف كثيرا عن التكيف إذ يتفقان في النقاط التالية:

-كلاهما ليس حالة من السعادة أو الرضا يفوز بها الفرد فحسب، بل هو عملية ديناميكية و مستمرة.

-عملية تنطوي على علاقة بين الطرفين هما: الإنسان و القوى البيئية.

-عملية وظيفية تحقق التوازن بين إشباع حاجات الفرد المختلفة من جهة أخرى.

-كلاهما يقتضي التعديل و المرونة في السلوك أو في البيئة أو فيهما معا.

[1] محمد رفقي محمد فتحي عيسى: **التوافق المهني و علاقته بالاحتراق النفسي لدى معلمات الرياض**، المجلة التربوية تصدر عن مجلس النشر العلمي، جامعة الكويت، مجلد [09] العدد [34] 1995، ص 120.

و بما أن موضوع دراستنا حول التكيف المهني فإننا سنتعرض هنا إلى تعريف المهنة لكي نصل إلى التركيب بينهما من خلال تعريف المختصين.

-المهنة و المصطلحات المشابهة:

1-المهنة:

يمكن تعريف المهنة بأنها الانشغال بالمهن التي تطبق جزء من المعرفة المنظمة على المشاكل المتصلة اتصالا وثيقا بالقيم المركزية في المجتمع.

و يعرفها "**موريس كوجان** " بأنها:"حرفة يعتمد في ممارسها على فهم البناء النظري لجزء معين من المعرفة أو من العلم، كما يعتمد على القدرات المصاحبة لهذا الفهم و هذه القدرات يستخدمها الإنسان في شؤونه لعملية الحيوية"[1].

فالمهنة هي جانب فكري أو نظري أو تطبيقي يحاول الفرد من خلال اندماجه في الواقع تطبيق ما تلقاه من قبل، و لهذا فالارتباط بين الجانب النظري و التطبيقي يجعل للمهنة عالمها الخاص الذي يميزها عن باقي المصطلحات المرتبطة بعالم الشغل.

"**كالحرفة**" التي تعني:"انحناء أو ميل لعمل معين و عليه أن يخضع للتعلم لكي تنمو و تتطور و على الحرفي أن يتنافى في أداءه لهذا العمل حتى يتحكم فيه و يتمكن منه ليصبح صنعه في يده".

فالحرفة في الحقيقة هي القاعدة التي ارتكزت عليها المهنة و الفرق بينهما هو الشهادة أو التعليم العالي، فالحرفة يمكن توارثها أبا عن جد إضافة إلى بنائها النظري ليس عميقا و متسعا اتساع المعرفة العلمية.

كما أنها معرفة سطحية يمارسها الفرد من أجل أجر معين، كما أنها تختلف من شخص لآخر، و غالبا ما نجد نقاط اشتراك بينهما في كيفية أو طريقة صنع شيء معين، فالحرفة نجدها عامة لا متخصصة بينما المهنة يجب أن يتوفر فيها مجموعة من المقومات كان يكون لها هدف اجتماعي و قاعدة علمية و مهارات خاصة، و توفر تدريب لممارسة المهنة و يكون التدريب في مؤسسات خاصة و منظمات اجتماعية إضافة إلى التخصص.

---

[1] عبد الهادي الجوهري: **معجم علم الاجتماع**، المكتب الجامعي الجديد، الإسكندرية، 1999.

أما "**الوظيفة**" فيمكن تعريفها أنها نوع من العمل الذي يمكن للفرد أداؤه بوضوح لتحقيق أهداف معينة و يتضمن المفهوم الإداري للكلمة الواجبات و المسؤوليات و السلطات كالمدرسين و المزارعين و التجار، إذ تحدد وظيفتهم طبقتهم في المجتمع.

يمكن أن نستخلص أن الوظيفة تتعلق أساسا بنوع العمل الذي تقوم بها جماعة معينة في إطار بناء معين، لكنها تحدد وفقا لطبقة العامل المهنية أو لمكانته العلمية.

بينما يمكن تعريف [العمل] بأنه جمع إداري عقلي و بدني يتضمن التأثير على الأشياء المادية و غير المادية ليتحقق هدف اقتصادي مفيد كما أنه وظيفة اجتماعية تتحقق فيها شخصية الفرد.

و يعرفه اللبراليون:"الوظيفة التي يقوم بها الإنسان بقواه الحسية و الخلقية لإنتاج الثروات و الخدمات "[1].

و هكذا يتضح و يتجلى الغموض حول مفهوم المهنة، و بناء على ذلك يمكننا إعطاء تعريف إجرائي للتكيف المهني فنقول بأنه:

"تلك العلاقة المنسجمة بين الفرد و بيئته المهنية، بحيث يتحقق إشباع حاجات و متطلبات كلا الطرفين..".

[1] القاضي يوسف مصطفى و آخرون: **الإرشاد النفسي و التوجيه المدرسي**، دار المريخ، المملكة العربية السعودية، ط1، 1981، ص 17.

II- التوجيه المدرسي و المهني:

1- التوجيه: Orientation

أ- لغة:

من وجّه يتجه وجاهة، صار وجيها، وجهة الأمر، و الشيء أداره إلى جهة ما، توجه إليه: أقبل و قصد.

اتجه إليه: أقبل الوجه [مصدر]الجهة؛ يقال لهذا القول وجه: أي مأخذ وجهة أخذ منها القصد و النية، و يقال الوجه أن يكون كذا، أي القصد الظاهر، ما يتوجه إليه الإنسان من عمل و غيره...[1]

و قد جاء في لسان العرب **لابن منظور** الجزء الثالث عشر:

من وجهه الشيء وجهة معينة، نقول توجهوا إليك بمعنى ولوا وجوكم نحوك[2]

إن مفهوم التوجيه في اللغة العربية يشتق من الفعل وجه، توجيها بمعنى اختيار الطريق، الوجاهة بمعنى الحكمة، السيادة[3].

تقابلها في اللغة الأجنبية : " Orientation torientate وضع الشيء ما في وضعية ما مقارنة لجهة أو طريق أو جعل الطريق لفرد ما ليتكيف و يألف وضعية جديدة أو تحديد مدى استقرار الفرد ما في علاقته مع المحيطين به".

و من خلال ما سبق ذكره فالتوجيه لغة لا يخرج عن إطار كونه عملية التعريف بالمكان أو الطريق أي الاستدلال و البحث عن أفضل الأماكن و المواقع و الوضعيات و الارتباط و قوة العلاقة التي تربط شخص ما مع محيطه.

---

[1] **المنجد في اللغة و الإعلام:** منشورات دار الشروق، بيروت، ط1، سنة 1991، ص 889.

[2] ابن منظور: **لسان العرب**، ج13، دار صادر بيروت، ص 555.

[3] قاموس لسان العرب: المرجع نفسه.

ب - اصطلاحا:

نحاول تعريف التوجيه عن طريق عرض لبعض التعاريف:

يعرف **سعد جلال** التوجيه على أنه:"الخدمات التي تهدف إلى مساعدة الفرد على أن يفهم نفسه، و يفهم مشاكله، و أن يستغل إمكانيات بيئته، فيحدد أهدافا لتتفق و إمكانات هذه البيئة من ناحية، و من ناحية أخرى نتيجة لفهمه لنفسه و لبيئته و يختار الطريق المحقق لها بحكمة و تعقل، فيتمكن من حل مشاكله حلولا علمية تؤدي إلى تكيفه مع نفسه و مجتمعه، فيبلغ أقصى ما يمكن أن يبلغه من النمو و التكامل في شخصيته"[1]

فمن خلال هذا التعريف يعتبر التوجيه مساعدة، أو جملة من الخدمات التي تهتم بما يملكه الفرد من استعدادات و ميولات و قدرات، لتنميتها و ذلك بالموازاة مع إمكانيات البيئة المتاحة للفرد الموجه، و يهدف إلى التعريف على المشاكل التي تقف في سبيل تحقيق توافقه الشخصي و توافقه مع بيئته و تنمية شخصية من كل جوانبها.

فالتوجيه بهذا المعنى ليس توجيه الفرد إلى حلول جاهزة لحلول للمشاكل التي تعترضه بل جعل الفرد يختار الحل هو بنفسه من خلال توضيح المعطيات من خلال توضيح المعطيات السابقة الذكر.

و يعرفه **خيري خليل الجميلي:**"يقصد بالتوجيه عملية تكوين اتجاهات فكرية في الأفراد يراها المجتمع صالحة و محققة لأهدافه"[2]

و التوجيه وفقا لهذا التعريف هو كل ما من شأنه أن يكون اتجاهات فكرية سواء كانت مؤسسات رسمية كالمدرسة أو غير رسمية كالأسرة، و المؤسسات الثقافية المختلفة و المجتمعات

و وسائل الإعلام ....إلخ،بحيث تكون هذه الاتجاهات إيجابية تخدم أهداف المجتمع.

و التوجيه بهذا المعنى واسع و شامل، لكل من يمكن له ممارسة التوجيه داخل المجتمع و يهدف إلى تحقيق أهداف المجتمع دون النظر إلى أهداف الأفراد، و التي يمكن أن لا تكون نفسها أهداف المجتمع الذي يعيش فيه.

---

[1] سعد جلال: **التوجيه النفسي و التربوي و المهني**، ط2، دار الفكر، القاهرة، 1992، ص 85.

[2] خيري خليل الجميلي: **الاتصال و وسائله في المجتمع**، المكتب الجامعي الحديث، مصر، دون سنة، 32.

و ينظر إليه **مصطفى القاضي و آخرون:**"بأنه عملية مساعدة أو تقديم العون للأفراد حتى يتمكنوا من تحقيق الفهم اللازم لأنفسهم و توجيهها، بحيث يستطيعون الاختيار عن بنية، و يتخذ من السلوك ما يسمح لهم بالتحرك في اتجاه هذه الأهداف التي اختاروها بطريقة ذكية أو تسمح بتقويم المسار بشكل تلقائي"[1]

و في هذا التعريف نجد التركيز على الفرد و على سلوكه الذي يوجهه إلى المنحنى الذي يحقق به أهدافه.

و عرف التوجيه **مواهب إبراهيم** و **ليلى محمد الخضري:**"التوجيه عملية إنسانية تتضمن مجموعة من الخدمات التي تقدم للأفراد لمساعدتهم على فهم أنفسهم، و إدراك المشكلات التي يعانون منها و الانتفاع بمقدرتهم و مواهبهم في التغلب على المشكلات التي تواجههم، مما يؤدي إلى تحقق التوافق بينهم و بين البيئة التي يعيشون فيها، حتى يبلغوا أقصى ما يستطيعون الوصول إليه من نمو و تكامل في شخصياتهم"[2]

هذا التعريف يشبه كثيرا تعريف سعد جلال لأنه يتطرق إلى نفس طريقة و أسلوب التوجيه و يهدف إلى نفس أهداف التوجيه.

و من خلال هذه التعاريف المختلفة نصل إلى **التعريف الإجرائي** للتوجيه فنقول بأنه: "عملية مساعدة الفرد على فهم و تحليل استعداداته، قدراته، إمكاناته و ميوله و كذا الفرص المتاحة أمامه و مشكلاته و حاجاته و استخدام معرفته في إجراء الاختبارات و اتخاذ القرارات لتحقيق التوافق بحيث يستطيع أن يعيش سعيدا".

[1] القاضي يوسف مصطفى و آخرون: نفس المرجع السابق، ص 29.

[2] مواهب إبراهيم و ليلى محمد الخضري: **إرشاد الطفل و توجيهه في الأسرة و دور الحضانة**، منشأة المعارف، الإسكندرية، مصر، 1997، ص 9.

2-التوجيه المدرسي:

"عملية سيكولوجية و بيداغوجية هدفها اقتراح اتجاه معين لدراسة أنشطة التلاميذ حسب ما يستجيب لحوافزهم و اهتماماتهم، أو يتيح التعبير الفاعل عن إمكانياتهم و قدراتهم"[1].

"هو إرشاد التلميذ و السير به نحو نوع من الدراسة و ألوان الثقافة التي تتفق مع مواهبه و استعداداته و ميوله و إمكانياته و وسائله و قدراته العقلية و الجسدية و النفسية"[2]

و يعرف بأنه:" المساعدة لاختيار الأقسام الدراسية و اختيار نوع الدراسة التي تتفق و ميول الشخص و قدراته و تحصيله، كذلك اختيار نوع المدرسة أو الكلية أو الجامعة و يشمل أيضا التشخيص و التعاون في علاج المشكلات التربوية مثل مشكلات النظام و الغياب و التأخير و ضعف القراءة و التحصيل و عيوب الكلام و تنظيم خطوات التحصيل الجيد و غيره من مهارات تتطلبها التربية و التعليم عامة"[3]

و يعرف **جليل وديع شكور** التوجيه المدرسي على أنه:"إرشاد الفرد في دراسته وفق مبادئ عملية تهدف إلى كشف مدى قدراته و استعداداته و نوع ميوله و رغباته و بالتالي تحديد أولوية المجالات الممكن إتباعها"[4].

فالتوجيه المدرسي وفقا لهذه التعاريف السالفة الذكر: هو عملية مساعدة الفرد و تشجيعه على الاختيار و التقرير و التخطيط للمستقبل بدقة و حكمة و مسؤولية في ضوء معرفة نفسه و معرفة واقع المجتمع الذي يعيش فيه.

فالتوجيه المدرسي إذن مجموع الخدمات التي تهدف إلى مساعدة الفرد على أن يفهم مشاكله و أن يستغل إمكانيته الذاتية من قدرات و مهارات و استعدادات و ميول أي أن

---

[1] مديرية التربية: **مركز التوجيه المدرسي و المهني، مشروع الدليل الخاص بمستشار التوجيه المدرسي و المهني، إنجاز الفرقة التقنية لمركز التوجيه** ولاية سطيف حي بيزار، نوفمبر 2001.

[2] العربي عبد اللطيف و آخرون:**معجم علوم التربية**، دار الخطابي للطباعة و النشر، ط1، 1994، ص 109.

[3] مواهب إبراهيم عيادة، ليلى محمد الخضري، **إرشاد الطفل و توجيهه في الأسرة و دور الحضانة**، منشأة المعارف، دون طبعة، الإسكندرية، مصر، 1997.

[4] توفيق زروقي: **النظام التربوي في الجزائر، محكات نقدية لواقع التوجيه المدرسي**، ديوان المطبوعات الجامعية بن عكنون الجزائر، 2008، ص 15.

يستغل إمكانية بيئته فيحدد أهدافا تتفق و إمكانيته من ناحية و إمكانيات هذه البيئة من ناحية أخرى نتيجة لفهمه لنفسه و بيئته و يختار الطرق المحققة لها بحكمة و تعقل فيتمكن من حل مشاكله حلولا علمية تؤدي لتكيفه مع نفسه و مع مجتمعه فيبلغ أقصى ما يبلغه من النمو و التكامل في شخصيته[1].

بينما يشير التعريف الوارد سنة 1970 من طرف منظمة اليونيسكو إلى أن التوجيه المدرسي يتمثل:"في جعل الفرد واعيا بخصائصه الشخصية و تطورها حسب خياراته الدراسية أو نشاطاته المهنية في كل ظروف حياته مع الاهتمام بخدمة المجتمع و تعدد مسؤولياته و قدرته على تحملها"[2]

إذن من خلال ما سبق فالتوجيه المدرسي السليم هو العملية التي يقوم بها المختصون في التوجيه لغرض مساعدة التلاميذ على اختيار نوع الدراسة الملائمة لهم، و التي تتفق و ميولاتهم و استعداداتهم قصد التكيف و النجاح فيها، و بهذا فأنه يكتسي أهمية كبيرة في حياة التلاميذ و متطلبات المجتمع معا، و تزداد أهميته العملية أي التوجيه المدرسي عند متابعة البعض من التلاميذ لدراسة لا يصلحون لها، و الخسارة التي قد تصيب المجتمع بعد ذلك، كما تظهر أهمية التوجيه المدرسي في إسعاد التلميذ و إشباع حاجاته و تنمية مواهبه، و بالتالي توافقه مع نوع الدراسة التي وجه إليها.

و هو كذلك عملية نفسية تربوية اجتماعية، تهدف إلى مساعدة الطلاب الاختيار السليم لنوع الدراسة الملائمة لهم و الالتحاق بها و الاستمرار فيها من خلال تحقيق التوافق بين قدرات التلميذ و ميولهم و رغباتهم و استعداداتهم و نتائجهم الدراسية وكذا مساعدتهم على فهم أنفسهم و محيطهم الاجتماعي و الدراسي من أجل تجاوز مشاكلهم، بهدف تحقيق النجاح و التغلب على الصعوبات التي تعترضهم في أثناء دراستهم في الحياة بوجه عام.

[1] علاوي محمد حسين: **سيكولوجية التدريس و المنافسات**، دار المعارف، مصر، ط4، ص 223.

[2] Dunod Paris : **psychologie de l'orientation**, Jean Guicgard et Michel Hteu, 2001, p 25.

و من خلال هذه التعاريف المختلفة نصل إلى **التعريف الإجرائي** للتوجيه المدرسي على أنه:"مجموع الخدمات التي تهدف إلى مساعدة الفرد على أن يفهم نفسه و يفهم مشكلاته، و أن يستغل إمكاناته الذاتية من قدرات و مهارات واستعدادات و ميول، و أن يستغل إمكانات بيئته فيحدد أهدافا تتفق وإمكاناته من ناحية و إمكانات هذه البيئة من ناحية أخرى ووصولا إلى فهم نفسه و بيئته و يختار بناءا على ذلك الطرائق المؤدية لها بحكمة و تعقل فيتمكن من ذلك من حل مشكلاته حلا علميا، تقضي به إلى التكيف مع نفسه فيبلغ أقصى ما يمكن أن يبلغه من النمو و التكامل في شخصيته"

3-التوجيه المهني:

في عام 1924قدمت الجمعية القومية للتوجيه المهني بأمريكا التعريف الآتي:" التوجيه المهني هو نقدية المعومات و الخبرة التي تتعلق باختيار المهنة و الإعداد لها و الالتحاق بها و التقيد فيها"

و بمقتضى التعريف فإن التوجيه المدرسي يقدم ثلاث خدمات للمسترشد:

1-الخبرة 2-المعلومات 3-نصائح تتعلق باختيار المهنة و الإعداد لها.

و بالتالي فإن الجزء الأكبر من المسؤولية تقع على عاتق الموجه، وهذا يؤثر سلبا على دوره كموجه، و أن على الفرد أن يتحمل جزءا من مسؤولية اختياره لمهنته.

و في عام 1930 أقرت نفس الجمعية تعريفا آخر للتوجيه المهني ينص على:

"أن التوجيه المهني هو عملية مساعدة الفرد على أن يختار مهنة له و يعد نفسه لها و يلتحق بها و يتقدم فيها، و هو يهتم أولا بمساعدة الأفراد على اختيار و تقرير مستقبلهم و مهنتهم بما يكفل لهم تكيفا مهنيا مرضيا"[1]

و ذكر **سوبر** في كتابه "سيكولوجية المهن" أن التوجيه المهني عملية مساعدة الفرد على إنماء و تقبل صورة لذاته متكاملة و متلائمة لدوره في عالم العمل، و كذلك مساعدته على أن يختبر هذه الصورة في العالم الواقعي و أن يحولها على حقيقة واقعية بحيث تكفل له السعادة و للمجتمع المنفعة"[2]وبناء على تعريف سوبر يتسم التوجيه المهني بعدة خصائص منها:

[1] صالح حسن الداهري: **سيكولوجية التوجيه المهني و نظرياته**، دار وائل للنشر، ط1، سنة 2005، ص 15.

[2] المرجع نفسه: ص 16.

1-يساعد التوجيه المهني الفرد على أن يرسم صورة متكاملة لذاته تتلاءم مع إمكانياته و استعداداته و ظروفه.

2-يقدم التوجيه المهني الفرصة للفرد للنزول إلى ميدان العمل ليجرب إمكانياته و خبراته التي اكتسبها سابقا.

3-يساعد الفرد على الاقتناع بالدور الذي يقوم به في عمله و تطويره.

4-يساعد الفرد على أن يعبر عن نفسه من خلال عمله.

إذن التوجيه المهني: هو المساعدة الفردية أو الجماعية التي يقدمها الموجه أو المسترشد التربوي و المهني للفرد الذي يحتاج لها حتى ينمو في الاتجاه الذي يجعل منه مواطنا منتجا و ناجحا و منجزا و قادرا على تحقيق ذاته في الميادين الدراسية و المهنية و غيرها بحيث يشعر الفرد بالسعادة و الرضا.

و التوجيه المهني كذلك يساعد الفرد في أن يقر مصيره المهني بنفسه وذلك من خلال تعريفه باستعداداته و قدراته و ميوله، و اختيار مهنة حياته بطريقة منظمة مخططة إعداد نفسه لأخذ مكانه الصحيح في عالم المهنة تعليميا و تدريجيا.

و من خلال استعرضنا لتعريف التوجيه المدرسي و التوجيه المهني نصل إلى التعريف التوجيه المدرسي و المهني.

4- التوجيه المدرسي و المهني:

إذا كان التوجيه المدرسي و المهني هو عملية مساعدة التلميذ على اكتشاف ذاته و محيطه الخارجي(الدراسي و التكويني، المهني، الاقتصادي و الاجتماعي) فإنه يسعى إلى إنضاج شخصيته من خلال تحقيق التوافق بين المعطيات ليكون في مستوى المسؤولية لاتخاذ القرارات المناسبة لبلوغ الطموحات و تحقيق المشروع الذي ينشده في حياته المستقبلية مع العلم أن المشروع الفردي لأي تلميذ لا يرتبط بمدى متابعة مساره الدراسي حتى الطور الجامعي بل هو مرتبط بطموحات كل متعلم و التي قد لا ترتبط بمستوى التعليم الأساسي و الثانوي أو أكثر.

و يعرفه **سيد عبد الحميد مرسي** بأنه:"تلك العملية التي تهتم بالتوافق بين الطالب بماله من خصائص مميزة من ناحية و الفرص التعليمية المختلفة و مطالبها المتباينة من ناحية أخرى،

و التي تهتم أيضا بتوفير المجال الذي يؤدي إلى نمو الفرد و تربيته، و أن التوجيه هو مساعدة الفرد في حل مشكلاته"[1].

كذلك يمكن أن نعرف التوجيه المدرسي و المهني هو عملية نفسية تربوية هادفة تسعى إلى تحقيق التوافق بين مؤهلات الفرد الفكرية (القدرات العقلية، الإمكانيات الدراسية و المعرفية) و النفسية (الاستعدادات و الميول،الرغبات) و بين متطلبات و مستلزمات الشعب الدراسية و التكوينية و حتى المهنية عن طريق مساعدة الفرد على معرفة ذاته و محيطه بمختلف الوسائل الإعلانية و الاستكشافية[2].

و يشير إليه بأنه عملية إرشاد الناشئين على أسس علمية معينة كي يوجه كل فرد إلى نوع التعليم الذي يتفق و قدراته العامة و استعداداته الخاصة و ميوله المهني[3].

و عليه يمكن أن نخلص من خلال كل هذه التعاريف لعملية التوجيه، إلى أن التوجيه عموما و التوجيه المدرسي و المهني خصوصا هو:

عملية بناءة تهدف إلى مساعدة الفرد لكي يفهم و يدرس شخصيته و يعرف خبراته، و يحدد مشكلاته، و ينمي إمكانياته، و يحل مشكلاته في ضوء معرفته و رغبته و تعليمه و تدريبه لكي يصل إلى تحديد و تحقيق أهدافه و تحقيق الصحة النفسية و التوافق شخصيا و تربويا و مهنيا.

5-مستشار التوجيه المدرسي و المهني:

هي كلمة مشتقة من الفعل استشار، يستشير، استشارة بمعنى النصيحة و التوجيه و هو المعاونة على خلق موقف تعليمي أفضل و هو يشمل المجهودات التي تبذل لتحسين و تكييف على خدمة أو نشاط يؤثر على عملية التعليم و التعلم[4].

---

[1] ندوة النوري: **أساليب التقويم في الإشراف التربوي و وسائله**، مجلة المنظمة العربية للتربية و الثقافة و العلوم، تونس 1984.

[2] خالد عبد السلام: **طبيعة التوجيه المدرسي و عقباته الميدانية**، مجلة الرواسي، عدد 13، السنة السادسة، 1996.

[3] وزارة التربية الوطنية: **سند تكويني لفائدة مديري مؤسسات التعليم الثانوي و الإكمالي المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية و تحسين مستواهم**، الجزائر،الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية سنة 2000، ص 38.

[4] محمد الطيب العلوي: **التوجيه و الإدارة في المدارس الجزائرية**، ج1، الجزائر، دار العلوم للنشر و التوزيع، دون تاريخ، ص 165.

و الموجه يقوم بعملية التوجيه بشتى الطرق و الوسائل الفعالة، و ذلك في المؤسسات الاجتماعية الرسمية و التي من أهمها المدرسة بأطوارها المختلفة و خاصة الطور الثانوي كمؤسسة اجتماعية يتلقى فيها التلميذ كل أنواع خدمات التوجيه اللازمة له.

و للوصول إلى نموذج طموح يجب أن يقوم كل فرد من القائمين على مؤسسته التعليمية لأداء دوره بفعالية، سواء كان أستاذا أو مديرا أو مساعدا تربويا أو مستشار توجيه و هذا الأخير الذي سنركز على دوره في المدرسة الثانوية لما يقدمه من خدمات توجيه و إرشاد لشريحة واسعة من تلاميذ هذه المرحلة.

"إن التوجيه عملية يجب أن تعزى إلى أخصائيين مؤهلين قد تلقوا تكوينا شاملا و مستمرا و هؤلاء هم مستشارو التوجيه."[1]

و مستشار التوجيه هو أحد موظفي قطاع التربية و التعليم، يسهر على تنفيذ برنامج التوجيه المدرسي المسطر من طرف مديرية التقويم و التوجيه و الاتصال و هي إحدى هياكل وزارة التربية الوطنية.

و قد عرفه **موريس روكلان** على أنه:"المسؤول الأول على تنفيذ عملية التوجيه المدرسي و المهني، و هو مختص في التوجيه و يعتبر من أقدر الناس و أكفاءهم على جمع كافة المعلومات حول الطالب المراد توجيهه و استغلاله باعتماد مبادئ و تقنيات علم النفس".

و قد عين مستشار التوجيه بصفته عضوا في الفريق التربوي للمؤسسة أي بالثانوية بمقتضى 219 المنشور الوزاري رقم:/91/1241 المؤرخ في 18 ديسمبر 1991 و لمستشار التوجيه المدرسي و المهني مكتب بالثانوية مجهز بكل الوسائل التي يحتاجها في مجال عمله، و له مقاطعة للتدخل تتكون من مجموعة من الإكماليات، إلى جانب هذا تكون ضمن مقاطعة تدخله أكثر من ثانوية نظرا لشغور ذلك المنصب و تقدم له جميع التسهيلات عند القيام بعمله من الإطلاع على ملفات التلاميذ في جميع المستويات الإكمالي و الثانوي.

---

[1] frget vacit, Paris,]1[er] edition[Ivanchiavurin ; **l'orientation scolaire et professionnelle** 1776, p 25.

كما أشير هنا إلى ملاحظة هامة لابد من التنويه بها هو أن الفرق بين المستشار الرئيسي و مستشار التوجيه يكمن في التصنيف فقط، فالمستشار الرئيسي للتوجيه المدرسي و المهني مصنف في الرتبة 14 صنف 05.

ومستشار التوجيه المدرسي والمهني مصنف رتبة 14 صنف 01[1] و القرار الوزاري رقم 827 المؤرخ في 13-11-1991 خص المستشار الرئيسي للتوجيه بمهمتين تضاف إلى النشاطات المشتركة بينه و بين مستشار التوجيه، و جاء في المادتين [20-21] منه و هذه المهام هي:

-القيام بالدراسات و التحقيقات التي تكسي أهمية في المجال البحث البيداغوجي.

-متابعة نشاطات مستشاري التوجيه المدرسي و المهني المبتدئين و الإشراف عليها في إطار التكوين المتواصل.

في حالة قيامه بالمهمتين السابقين يستفيد المستشار الرئيسي للتوجيه من تقليص في المقاطعة التي يشرف عليها، و على الرغم من هذا فإن الواقع العملي يلغي هذه الفروق في المهام. و يتم توظيفه على أساس:

-**الشهادة:**يكون حاملا لشهادة الليسانس في علم الاجتماع، علم النفس، علوم التربية.

-الاختبارات: يجري اختبار كتابي [جانب إداري، جانب تقني، ثقافة عامة، لغة أجنبية]، و بعد النجاح فيه يجري اختبار شفاهي.

المفاهيم المقاربة للتوجيه:

اقتربت عدة مفاهيم بمفهوم التوجيه مما يؤدي في بعض الأحيان إلى الخلط فيما بينها و لذلك فإن تحديد المصطلحات يعد ضروريا من أجل تحديد المصطلح المراد دراسته.

الإرشاد:

أ-لغة: رشد، رشدا و رشادا، و رشد رشدا أي اهتدى و استقام و رشد و أرشده إلى كذا و عيه: هداه.

[1] وزارة التربية الوطنية: **النصوص الخاصة بتنظيم و تسيير المسار المهني لعمال المؤسسات و الإدارات العمومية** [النصوص الأساسية]، سنة 1992، ص 109-110.

و استرشده: طلب منه الرشد و الرشد بمعنى استقام على طريق الحق[1].

ب - اصطلاحا:

يعرف **بتروفيسيا و زملاؤه (1978)**:"الإرشاد هو العملية التي من خلالها يحاول المرشد

و هو شخص مؤهل تأهيلا للقيام بالإرشاد أن يساعد شخص آخر في تفهم ذاته، و اتخاذ القرارات، و حل المشكلات، و الإرشاد هو مواجهة إنسانية وجها لوجه تتوقف نتيجتها إلى حد كبير على العلاقة الإرشادية"[2].

في هذا التعريف دلالة واضحة على ضرورة وجود شخص مؤهل علميا، لأداء مهمة تفهيم و تعريف الناس بذواتهم و القدرات التي يملكونها، أو مساعدتهم على اتخاذ القرارات و التي تقضي على المشكلات التي يعانون منها.

و ما يؤخذ على هذا التعريف عدم إشارته للعلوم أو التخصصات التي يجب الإلمام بها من قبل القائم على عملية الإرشاد، و ربط نتيجة الإرشاد على العلاقة الإرشادية فقط، دون احتمال توقع تدخل عوامل أخرى.

تعريف **خيري خليل الجميلي**:"يعتبر الإرشاد عملية تعليمية لتبسيط و تفسير حقائق معينة، لمن هم في حاجة إليها لأفراد و جماهير قصد التأثير عليهم، و إحداث تغيرات سلوكية مرغوبة تساعدهم على تكيف أفضل في مجال معين في مجتمعهم"[3].

في هذا التعريف إشارة إلى أن الإرشاد عملية تلقينية تمس كل شرائح و فئات المجتمع ابتداء من الصغار وفق أساليب و طرق منظمة و مستمرة، كما أن فيه وضوح لأهداف الإرشاد في المجتمع و هي معالجة السلوكيات غير المرغوبة عند الأشخاص الذين يعانون ذلك و مساعدتهم على الوصول إلى أفضل حالات التكيف داخل مجتمعهم، و ما يؤخذ عليه عدم توضيحه لكيفية التأثير عليهم، لإحداث التغيرات المرغوبة، لإمكانية إحداث تأثيرات آنية و سطحية فقط.

---

[1] المنجد في اللغة و الإعلام: مرجع سابق، ص 889.

[2] محمد محروس الشناوي: **العملية الإرشادية**، دار غريب للطباعة، القاهرة، ط1، 1996، ص 12.

[3] خيري الخليل الجميلي: مرجع سابق، ص 110.

تعريف **باترسون:**"يمكن اعتبار الإرشاد معنيا بمساعدة العميل على مواجهة المشاكل الواقعية، أكثر من مواجهة الفراغ الشخصي الداخلي"[1].

و في هذا التعريف يركز باترسون على فكرة مساعدة الشخص الذي هو في حاجة إلى ارشاد لمواجهة المشاكل الواقعية أكثر من مساعدته على مواجهة مشاكله الشخصية، و في هذا عدم إشباع لإمكانية أن يكون الفراغ الشخصي الداخلي هو الأساس، و المسبب لضعف العميل على مواجهة الواقع، أي عدم القدرة على فهم الذات و إمكاناتها.

و من خلال التعاريف السابقة سواء للتوجيه أو الإرشاد نلاحظ ذلك التشابه الحاصل بينهما في الأهداف و الوسائل، فكلا منهما ينطلق من فكرة مساعدة الشخص الذي يحتاج إلى توجيه و إرشاد عن طريق تعريفه بالإمكانات و المؤهلات التي يمتلكها، و بالفرص التي توفرها له بيئته بهدف اتخاذه لقرارات مفيدة لصالح ذاته، و بالتغلب على المشكلات التي تواجهه، و بتغييره لسلوكات معينة فيه غير مرغوبة من أجل تحقيق توافقه النفسي و توافقه مع بيئته.

و كذلك ما دأب عليه الكثير من العلماء في استعمالهم لمصطلي التوجيه و الإرشاد، و قرنهما مع بعضهما البعض على أنهما مفهوم واحد، و هذا ما يؤكده **حامد عبد السلام زهران** عندما يقول:"يعبر مصطلحا الإرشاد و التوجيه عن معنى مشترك فكل من التوجيه و الإرشاد يتضمن من حيث المعنى الحرفي، الترشيد و الهداية و التوعية و الإصلاح، و تقديم الخدمة و التغيير السلوكي إلى الأفضل، و كل من التوجيه و الإرشاد مترابطان و هما وجهان لعملة واحدة"[2].

لذلك نحن في دراستنا هذه سنأخذ مصطلحي الإرشاد و التوجيه كمفهوم واحد لأنهما يدلان على عملية واحدة من الناحية التطبيقية خاصة عندما نتطرق إلى الدراسات السابقة.

---

[1] باترسون: **الإرشاد النفسي و العلاج النفسي**، [ترجمة: السيد عبد الحميد مرسي]، مكتبة وهبة، ط1، سنة 1995، ص 14.

[2] حامد عبد السلام زهران: **التوجيه و الإرشاد النفسي**، عالم الكتب القاهرة، ط1، سنة 1977، ص 11.

III- الإصلاح التربوي:

1- التربية:

أ- لغة:

بالبحث في أصل الكلمة في معناها اللغوي، نجد في الإنجليزية Education مأخوذة من اللاتينية بمعنى القيادة E-ducere أي يقود خارجا، و منه جاء يقود الولد أي يرشده و يهذبه، و نجد في معاجم اللغة العربية، التربية من ربى الرباعي أي عند الولد و جعله ينمو، و ربى الولد هذه فأصلها ربا يربو أي زاد و نما[1]، و من جعلها أصلها رب فلابد أن يجعل المصدر تربيبا لا تربية، يقال رب القوم يربيهم بمعنى ساسهم و كان فوقهم، و رب النعمة زادها، و رب الولد رباه حتى أدرك[2]. من هنا نجد كلمة التربية لها أصول ثلاثة:

الأصل الأول: ربا يربي بمعنى زاد و نما.

الأصل الثاني: ربي يربي على وزن خفي يخفي و معناها مشا و ترعرع.

الأصل الثالث: رب يرب بوزن مد يمد بمعنى أصلحه، و تولى أمره.

و على العموم فإن كل التعاريف اللغوية التي جاءت بخصوص لفظ "التربية" تتضمن معنى أساسيا و هو: التنمية و الرعاية و التكبير، رغم تنوعها، و لكن التعريف الذي جاء به الشيخ **أحمد رضا** يضيف معنى الإصلاح[3].

و الإصلاح يضمر معنى الاعوجاج و الفساد لأن الإصلاح لا يتم في شيء صالح و إنما يدخل على الجزء الفاسد في أصل الشيء فيصلحه و يعيده إلى مكانه الأصلي، و في تربية الفرد فالمقصود هو إصلاح ما اعوج من سلوكه، أي إعادة الفرد إلى جادة الصواب الذي رسمه له المجتمع إذا حاد عنه.

ب- اصطلاحا:

إن المتتبع للمعاني الاصطلاحية لمفهوم التربية في قاموس التربية يجد العديد من التعريفات للتربية.

---

[1] شبل بدران: **التربية و المجتمع، رؤية نقدية في المفاهيم، القضايا، المشكلات**، دار الجامعة العربية، الإسكندرية، ط1، 1999، ص 48.

[2] المنجد الأبجدي: دار المشرق، بيروت، لبنان، ط5، 1971، ص 266.

[3] مربوحة بولحال نوار: **محاضرات في علم اجتماع التربية**، دار الغرب للنشر و التوزيع، دون طبعة، 2005، ص 105.

فترة تعرف التربية كمهنة و تارة أخرى كعملية تكيف و عملية نمو، و عملية تزويد بالخبر و المعرفة و اكتساب المهارات.

لذلك يعتبر مفهوم التربية من المفاهيم الشائعة و المتداولة كثيرا في المجتمعات و على مختلف المستويات و الاختصاصات النفسية، الاجتماعية، التعليمية و الاقتصادية.

حيث تعرفها الدكتورة **سميرة أحمد السيد**:"أنها وسيلة المجتمع للمحافظة على بقائه واستمراره و ثبات نظمه و معاييره الاجتماعية و قيمه و معارف الأجيال السابقة، و نقل التراث الثقافي للجيل الجديد"[1].

كما يشير مصطلح التربية إلى:"عملية التنشئة الاجتماعية فكريا و خلقيا و تنمية القدرات الإدراكية و العقلية داخل المدرسة و غيرها من المنظمات و المؤسسات المتعددة للتربية"[2].

أما أوخست كونت الذي يشير إلى أن "التربية العامة و الإنسانية تستطيع تكوين عمال تقنيين مؤهلين وقادرين على أن يتحولوا شيئا فشيئا وفقا للتطورات النفسية و تحولات العالم المعاصر هدف التربية أولا هو التكوين ثم التكيف اجتماعيا، ثم أخيرا تكوين الأحكام الشخصية و الحرة"[3].

و يذهب **جون ديوي** إلى القول أن التربية:"هي سبيل حياة و ليس إعداد لحياة مقبلة، كما أنها السبيل الأساسي للتقدم الاجتماعي و ركيزة الإصلاح فيه، بمعنى أنها حاصل جمع العمليات و السبل التي تمكن المجتمع البشري من وجوده و نموه و استمراريته"[4].ثم يضيف في تعريف آخر له:"أعتقد اعتقادا جازما أن التربية هي الوسيلة الأساسية للتقدم الإنساني، و أنها الأساس الذي يجب أن يقوم عليه ككل إصلاح اجتماعي"[5].

---

[1] سميرة أحمد السيد: **علم اجتماع التربية**، دار الفكر العربي، ط2، مصر، 1993، ص 3.

[2] **معجم العلوم الاجتماعية**، الهيئة المصرية العامة للكتاب، دون ط، القاهرة، 1975، ص 377.

[3] Didier julia : **Dictionnaire de la Pchicologie** ; librairie la rousse ; Paris , 1982, p 75.

[4] مربوحة بولحبال نوار: نفس المرجع السابق، ص 108.

[5] محمد الجوهري و آخرون: **تمهيد في علم الاجتماع**، دار الكتاب الجامعية، الإسكندرية 1972، ص 397.

نفهم من هذا أن المجتمع عن طريق التربية يستطيع أن يرسم الغاية النبيلة التي يريد تحقيقها لأداء رسالته الحضارية كاملة، و عن طريق التربية و التعليم يستطيع أن يكون رجالا يتجهون به نحو تحقيق الرفاهية للمجتمع ينبغي تربية النشىء على أسس سليمة، فالتربية إذن ضرورة حيوية و هي قوام المجتمع و عماده الأساسي.

أما التعريف الحديث للتربية فيشير إلى"مساعدة كل فرد في المجتمع لأن يصبح إنسانا حرا و مستقلا و قادرا على التفكير و الحكم بمفرده في الفنون و الاجتماع، التاريخ و العلوم التكنولوجية و بالتالي يكون قادرا على التكيف مع متطلبات العصر الموافق لرشده و ليس لعصر طفولته الذي يكون قد ولى و تطور"[1].

من كل ما سبق يمكن القول أن التربية هي عملية تكييف الفرد و بيئته و هذه العملية تنشأ من إشراك الفرد بطريقة مباشرة أو غير مباشرة في الحياة الاجتماعية، فهي تمثل الحصيلة الكلية لاتحاد الخبرات الإنسانية و التي تشكل ما يسمى بالشخصية، و مساعدته في الحصول على تكيف ناجح في مجتمعه.

إن تطوير التربية بمفهومها و مضامينها و أغراضها ظهر مما يطلق عليه اليوم و ما ذكرناه سالفا"التربية الحديثة" بمنطلقاتها و أهدافها و رفعت هذه الأخيرة شعار "التربية هي الحياة و ليس إعداد الحياة" كما جاء على لسان رائد علوم التربية الأمريكي **جون ديوي.**

من كل ما سبق يمكن القول أن التعريف الإجرائي للتربية هو:"إن التربية هي عملية تكيف الفرد و بيئته و هذه العملية تنشأ من اشتراك الفرد بطريقة مباشرة أو غير مباشرة في الحياة الإجتماعية، فهي تمثل الحصيلة الكلية لاتحاد الخبرات الإنسانية و التي تشكل ما يسمى بالشخصية و مساعدته في الحصول على تكيف ناجح في مجتمعه "

فالتربية في حقيقة الأمر يجب أن تعمل على مساعدة الفرد لينموا نموا صحيحا حتى يكون صالحا في المجتمع.

---

[1] بوسنة محمود: **النسق التربوي في الجزائر، رهانات التغيير**، حوليات الجزائر، عدد خاص، جامعة الجزائر، سنة 1996، ص 53.

2-الإصلاح:

أ-لغة:

-أصلح، إصلاحا [ص.ل.ح] في عملية أي أتى بما هو صالح.

نقول أصلح الشيء: أي أزال فساده، و في المتخاصمين: وفق بينهم.

و نقول: أصلح إليه أي أحسن[1].

و جاء في لسان العرب:

الإصلاح ضد الفساد، صلح و يصلح و صلاحا و صلوحا و هو صالح، و صليح، هذه الخبرة جمعها صلحاء، و صلح و صلح كتصلح.

فالإصلاح نقيض الفساد، و أصلح الشيء بعد فساده أقامه، و أصلح الدابة أحسن إليها[2].

-أصلح يصلح إصلاحا.

1-في عمله: أتى بما هو صالح.

2-أصلحه: جعله صالحا.

3-الشيء: أزال فساده.

4-بين المتخاصمين: وفق بينهم[3].

ب-اصطلاحا:

لقد شاع استخدام هذا المصطلح في القرن التاسع عشر ليعني التغيرات المقصودة التي أدخلت على المناهج و نظم التعليم، هذا المصطلح يستخدم في الأوساط التربوية ليشير إلى مختلف العمليات و التغيرات التي طرأت على النظام التعليمي أو في جزء منه نحو الأحسن، و غالبا ما يحمل و يتضمن معاني اقتصادية واجتماعية و سياسية.

---

[1] جبران مسعود: **معجم الرائد، المعجم اللغوي الأحدث و الأسهل**، دار العلم للملايين، بيروت لبنان، 2001، ص 131.

[2] ابن منظور: **لسان العرب**، باب الصاد، حرف اللام، ص 226.

[3] أحمد زكي بدوي: **المعجم العربي الميسر**، ط2، دار الكتاب المصري، اللقاهرة، 1999، ص 78.

يعرفه **بيريش**:"أنه محاولة فكرية أو علمية لإدخال تحسينات على الوضع الراهن للنظام التعليمي، سواء كان ذلك متعلقا بالبنية المدرسية أو التنظيم و الإدارة و البرامج التعليمية أو طرائق التدريس و الكتب الدراسية و غيرها"[1].

و يدعم هذه التعاريف تعريف علماء اجتماع التربية:"أن يتضمن عمليات تغيير سياسية و اقتصادية ذات تأثير على إعادة توزيع مصادر القوة و الثروة في المجتمع."[2]

هذا يعني أن الإصلاح التربوي تقوم به الجهات المعنية تهدف من خلالها إحداث تغيرات على مستويات معينة، الذي فعلا يحدث خاصة على مستوى البنية المدرسية أو التنظيم الحالي أو الإداري خاصة البرامج التعليمية و الكتب المدرسية.

أما **حسن حسين البلاوي** فيرى أن الإصلاح التعليمي:"ذلك التغيير الشامل في بنية النظام التعليمي التعرف على المستوى الكبير فهو تلك التعديلات الشاملة الأساسية في السياسة التعليمية التي تؤدي إلى تغيرات في المحتوى و الفرص التعليمية و البنية الاجتماعية في نظام التعليم القومي في بلد ما "[3].

و يعرفه **محمد منير مرسي**:" أية محاولة فكرية أو علمية لإدخال تحسينات على الوضع الراهن للنظام التعليمي سواء كان ذالك متعلقا بالبنية المدرسية أو التنظيم و الإدارة أو البرنامج التعليمي أو طرائق التدريس أو الكتب المدرسية "[4].

و يعرفه **سيمون**:"بأن الإصلاحات التربوية التي ما هي إلا تلك التغيرات التي تحدث في السياسة التعليمية التي من شأنها تحدث زيادة كبيرة سواء في الميزانية التعليمية أو في الأثر التي تحدثه الاستثمارات التعليمية على البشر في التنمية الإجتماعية "[5].

و مما يلاحظ على هذه التعاريف أنه يجب النظر في النظام التربوي القائم و مناهجه من خلال إجراء الدراسات التقويمية ثم البدء في عملية التطوير وفق مقتضيات المرحلة الراهنة

---

[1] حمدي علي أحمد: **مقدمة في علم اجتماع التربية**، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، 2003، ص 246.

[2] حمدي علي أحمد: المرجع نفسه،ص 446.

[3] حسن حسين البيلاوي: **الإصلاح التربوي في العالم الثالث**، دون طبعة، عالم الكتب القاهرة، 1988، ص 10.

[4] محمد منير مرسي: **الإصلاح و التجديد التربوي في العصر الحديث**، طبعة منقحة عالم الكتب القاهرة، 1999، ص 8.

[5] محمد بن محمد الرشيد: **مشكلات تربوية تواجه الناشئة و التعليم و المجتمع**، دار عالم الكتب للنشر و التوزيع، السعودية، 2002، ص ص130-131.

و الرؤى المستقبلية للنظام التعليمي التربوي و نفسر كلمة الإصلاح التربوي بأنه التغيير الشامل و هو تلك التعديلات الشاملة الأساسية في السياسة التعليمية التي تؤدي إلى تغيرات في المحتوى و الفرصة التعليمية و البنية الاجتماعية.

في حين نجد **بورديو** يعرف الإصلاح بقوله : "إن إصلاح التعليم يتمثل بالطبع في جعل التعليم أكثر ديمقراطية و أكبر تحقيقا للعدل و المساواة في المجتمع و يؤكد قوله: أنه لابد من ملء الفجوة بين مستوى التلميذ، بإعطائه كل من المحتوى و الشفرة أو "الأداة " التي يستخلص بها هذا المحتوى "المعرفة المنقولة سواء كان ذلك بالطرق اللفظية أو غير اللفظية"[1]

وذلك بصياغة المحتوى المطلوب نقله من سلسلة من البرامج المتدرجة في مستواها تدرجا مضبوطا، بحيث يؤهل محتوى كل برنامج المتعلم ليستقبل البرنامج الأعلى الذي يليه، حتى نهاية البرامج"[2].

إن طريقة الإصلاح التي تكلم عنها بورديو قد ترفع من مستوى التلميذ رفعا ثابتا و بانتظام وذلك بتمكينه من امتلاك مستوى معين و أساس ذلك كما يقال هو الممارسة و المعاودة.

و يعتبر الإصلاح التربوي أحد الأساليب الناجحة المساعدة على إعادة مسارات التربية إلى الأهداف التربوية المحددة، كما انه أداة الشعوب في تحقيق التجديد و التطوير المنشودين.

كما أنه عملية كفاحية جارية و مستمرة بين الجماعات المتصارعة بين القديم و الحديث، و بين أولئك اللذين يرغبون في خلق الموازنة بين الإصلاح التربوي و الاجتماعي و الاقتصادي،كما أن إجراء الإصلاحات التربوية بدون الالتزام بمستويات و مراحل و أولويات التخطيط التربوي الناجح سيؤدي إلى وجود ثغرات مؤثرة في المحصلة النهائية لهذه الإصلاحات[3].

إن القيام بأي تغيير أو تعديل يتطلب منا معرفة مواطن الخلل الفعلية و الإمكانيات اللازمة لإنجاح هذا التغيير، و الأهم من هذا كله هو معرفة هذا الإصلاح أو التغير و هذا لا

---

[1] أحمد حسين اللقاني: **معجم المصطلحات المعرفية في المناهج و طرق التدريس** ، ص 32.

[2] شبل بدران و حسن البيلاوي: **علم اجتماع التربيةالمعاصرة**، ط1، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، 1998، ص 154.

[3] زينب علي الجبر: **التخطيط للإصلاح التربوي في دولة الكويت من وجهة نظر عينة من المختصين**، المجلة التربوية تصدر عن مجلس النشر العلمي، جامعة الكويت المجلد (10) العدد (37)، 1995، ص 29.

يتم إلا بعدة اعتبارات توضع أثناء تحليل عملية الإصلاح التربوي هذه، و التي تشكل طبيعة هذه العملية.هذه الاعتبارات تتمثل في[1]:

01- البحث في الظروف التي تستدعي ضرورة الإصلاح، و البواعث التي أدت إليها من مجتمع لآخر، فالإصلاحات التربوية تختلف في مداها.فما يصلح لمدة قصيرة عند مجتمع معين قد لا يصلح في مجتمع آخر، و قد تطول مدته، و حتى في طبيعة التغيرات التي تستدعي إحداثها.

02- إضافة إلى هذه التطورات التي تشهدها العشرية الأخيرة، دفعت بركب الدول لتتماشى معها، فسرعة التغير الاقتصادي و الثقافي في المجتمعات أصبح ضروريا، هذه العوامل تحدد مدى الإصلاح التربوي، فيقدر ما يكون هناك أنظمة اقتصادية و اجتماعية بقدر ما يكون الإصلاح التربوي جزءا رئيسيا منها.

03- إن الإصلاح التربوي الحقيقي هو الذي يقوم على أسس سليمة، و محتوى فعال تقدر فيه الإمكانيات البشرية و المادية و يهتم بالشكل و المضمون على حد سواء.

04- ما تعيشه الدول النامية هو التراكمية في مختلف المجالات حتى في مجال حساس كهذا نجد أن الأنظمة التربوية تعيش نفس النمطية عبر مختلف مراحلها رغم التماس ووجود تعديلات.

إلا أن الإصلاح التربوي الناجح هو الذي يقدر مجاوزة أي أزمة تعليمية، و ذلك بالتفكير السليم، و بتضافر الجهود الوطنية و حتى الأجنبية.

فلا يمكن المبادرة في أي أمر دون رسم خطة له، تكون محكمة خاصة في ميدان التربية و التعليم، كون التربية و التعليم تنشأ أجيالا تعد بالعملية و الازدهار . و أي خلل في هذه العملية قد يغير مسار هذه الأهداف، و المبادر إلى ضياع الجهود دون الوصول إلى الغاية المنشودة.

من هنا نصل إلى التعريف الإجرائي للإصلاح التربوي.

يمكن القول أن الإصلاح التربوي هو عمليات فكرية يقوم بها المختصون بعد تأكدهم من وجود خلل معين على مستوى المنظومة التربوية، فتبرمج جملة تعديلات و تغييرات

[1] حمدي علي احمد: **مقدمة في علم اجتماع التربية**، نفس المرجع السابق، ص 428.

لمواجهة هذا الخلل، و لمواكبة الأنظمة الحديثة للوصول إلى نتائج فعالة من خلال التحسينات التي تمس المدرسة، التنظيم، الإدارة، البرامج التعليمية، طرائق التدريس، الكتب المدرسية، و غيرها.

المفاهيم المقاربة للإصلاح:

1-التجديد التربوي:

يخلو التجديد من معنى الاصطناع المستحدث كما قد يعني إضافات قشرية إلى بنية قائمة فعلا[1].

و يعرفه **جريفت**:"التعديل في بنية المنظومة، سواء في أهدافها أو أغراضها و طرقها و أساليبها، أي مراجعة أهداف هذه المنظومة و توجيهاتها، و قواعدها و أصولها ، أو إدخال طريقة جديدة عليه"[2].

هذا التعريف يوضح لنا أن عملية التجديد خاضعة للتخطيط، من أجل إدخال طرق جديدة على النظام التعليمي.

و يعرفه **بيرش**:"التجديد يعني البرامج الجديدة و التغيرات أو التعديلات التنظيمية في عملية التدريس و التعليم التي تختلف عن الممارسات القائمة ".

و في المعاجم التربوية نجد أن: التجديد تطوير promotion أفكار و طرائق جديدة في التربية لاسيما فيما يتعلق بالمنهج المدرسي.

في حين نجد **كارتر** في معجمه التربوي يعرفه:"أن التجديد يعني تقديم فكرة جديدة أو طريقة مستحدثة أو أسلوبا جديدا في المنهج أو الإدارة التعليمية"[3].

و في تعريف **مايلز** للتجديد التربوي:"بأنه يعتبر change محدد مقصود و جديد يعتقد بأنه أكثر فعالية في تحقيق أهداف النظام".

نستنتج من التعاريف السالفة الذكر للتجديد innovation بأنه فكرة أو ممارسة أو موضوع Object جديد و أنه يكون مرتبط بالإنجازات الفكرية و بعالم الأفكار و على

[1] حسن حسين البيلاوي: نفس المرجع السابق، ص 10.
[2] محمد منير مرسي: المرجع السابق، ص 7.
[3] نفس المرجع، ص 7.

أنه شيء جديد يتطلب المبادرة في حين أن التغيير يتطلب الاستجابة، و أن التجديد يتضمن ثلاثة أشياء:

-أنه شيء أساسي مقصود.

-أنه مخطط غير مرتجل.

-أن القصد منه التحسين.

التعريف الإجرائي للتجديد التربوي:

يعني إدخال بعض العناصر الجديدة نظريا أو منهجيا و الاستفادة منها في تجديد و إنعاش إعادة بناء هيكلة بعض الأساليب و الطرائق الفنية و الممارسة بهدف إغناء الخبرة التربوية و لاسيما في القطاعات أو الميادين التربوية محددة حسب ما يعنيه التخطيط التربوي من مضامين و مستويات و تدابير للتنفيذ و الإنجاز.

02-التحديث التربوي:

يعني إحلال طرق حديثة بدلا من طرق قديمة للحياة أم لاستحداث عملية شاملة تتضمن عدة عمليات إبتكارية في عدة مجالات و الاستحداث في مجال التربية يحتاج إلى ابتكارات في مجالات علم النفس التربوي و الهندسة التربوية، إعداد المعلمين و التربية الصحية[1].

و يعرفه **مصطفى محسن**:"يعني بدوره في دلالته مختلف العمليات و التدابير و الانتقال بنظام معين من وضعية تقليدية متقادمة إلى وضعية متملكة لشروط و مواصفات الحداثة لمفهومها الشامل من تقنيات و مناهج و أساليب و خبرات و ممارسات و مضامين و أنشطة وقيم و عقليات و سلوكيات أي القطع من المرجعيات التقليدية و استبدالها بمرجعيات حديثة جديدة و عصرية"[2].

03-التغيير التربوي:

يعرف بأنه محاولات متفرقة لتغيير و تحسين بعض جوانب النظام التعليمي دون شمل النظام بأكمله.

---

[1] سيد إبراهيم الجيار: **دراسات في التجديد التربوي**، د ط، دار غريب للإذاعة و النشر و التوزيع، القاهرة، دون سنة، ص 15.

[2] مصطفى محسن:**الخطاب الإصلاحي التربوي**، المركز الثقافي العربي، بيروت، ط1، 1999، ص 58.

كما يعرف بأنه:"التعديل الجزئي أو الكلي لعنصر ما، في الشكل و النوعية أو العلاقة"[1]

و يعرفه **جريفت:**"بأنه يعني تعديلا في بنية المنظمة سواء في أهدافها أو أغراضها و مراميها، أو في طرقها و أساليبها أي مراجعة أهداف المنظمة و توجيهاتها و قواعدها و أصولها أو إدخال طريقة جديدة علميا"[2].

و يعرفه **مايلز:**"بأنه مصطلح بدائي غير محدد تقريبا، و هو يعني عادة أنه بين الزمن [أ] و الزمن [ب] حدث تعديل أو اختلاف ملحوظ بالنسبة لشيء ما".

إن تعريفات الإصلاح و التجديد و التحديث و التغيير بتداخل فيما بينها،و الواقع أن الكلام عن الإصلاح التربوي يقتضي الكلام عن التجديد و التطوير و التحديث باعتبارها جوانب تتشابك مع بعضها.

و المصلح التربوي قد يكون مجددا أو مبتكرا أو داعية للتغيير و التطوير و التحسين و ما شابهها من مفاهيم، ذلك أن الإصلاح التربوي يعني هذا كله.

و قد يكون الإصلاح عاما أو خاصة شاملا أو جزئيا، دائما أو مؤقتا طويل الأجل أو قصير الأجل و غيرها.

[1] روبرت ماكيج: **مجلة مستقبل التربية**، ترجمة عبد الستار همام بدر، اليونسكو، العدد 01، ص 42.

[2] محمد منير مرسي: نفس المرجع السابق، ص 7.

سابعا -الدراسات السابقة

تمهيد:

إن مرحلة الدراسات السابقة تعد واحدة من أهم مراحل البحث العلمي، لأنها توفر الإجابات العلمية لبعض الأسئلة التي تعد أساسية في وضع الدراسة الحالية في مكانها الملائم في إطار التراكم المعرفي.

إن الدراسات السابقة تكتسي أهمية بالغة كونها تساعد الباحث على الاستفادة ممن سبقوه إلى دراسة هذا الموضوع، إذ يتفق الباحثون في الدراسات و الأبحاث العلمية عامة و السوسيولوجية خاصة، على أهمية الإطلاع على الدراسات السابقة، ذلك لكونها تلقي الضوء على الكثير من المعالم التي تفيد الباحث في دراسته، و خاصة أنها تمكنه من تكوين خلفية نظرية عن موضوع بحثه تقديم تبرير منطقي لمشكلة البحث أو جانب من جوانب هذه المشكلة[1].

كما أن من أهم العوامل التي تساعد الباحث على تحديد مشكلته تحديدا دقيقا هي قراءته للدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع بحثه، لأنه بذلك يستطيع أن يحدد نقطة البداية بالنسبة لبحثه، كما يستطيع أن يحدد إجابات صحيحة عن الأسئلة التالية:

-هل هناك نقص أو قصور في البحوث و الدراسات السابقة مازالت تحتاج إلى إجراء بحوث حولها؟

-هل سيتطرق البحث الحالي إلى موضوع جديد لم تعالجه الدراسات السابقة؟

-ما مدى استفادة الدراسة الحالية من نتائج هذه الدراسات ومقترحاتها؟

كما أن قراءة أو مراجعة الدراسات السابقة تزود الباحث بأفكار و فروض و تفسيرات تساعده على تحديد أبعاد مشكلته و على تفسير نتائجها.

و عليه ستتعرض الطالبة في هذا الجزء إلى عدد من الدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع البحث مطابقة كانت أو مشابهة، و بعد عرضها سيتم التعليق عليها بتوضيح مدى

---

[1] سفاربي ميلود: **في الأسس المنهجية في توظيف الدراسات السابقة، دراسات في المنهجية**، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2000، ص 39.

صلتها بالبحث الحالي، لأن مراجعة الدراسات السابقة يحقق للباحث عدة أهداف كتحديد مشكلة البحث، و الاستفادة من النتائج و التوصيات التي توصلت إليها هذه الدراسات.

و قد قامت الطالبة برصد اثنتي عشرة دراسة سابقة تم تصنيفها إلى ثلاثة محاور رئيسية:

-**المحور الأول:** و يشمل دراسات تناولت دراسات أجنبية و عددها 01.

-**المحور الثاني:** و يشمل دراسات تناولت دراسات عربية و عددها 06.

-**المحور الثالث:** و يشمل دراسات تناولت دراسات جزائرية و عددها 05.

و قد اختارت الطالبة هذا العدد من الدراسات لابعتبارها لذاتها، و لكن باعتبارها تخدم بشكل مباشر البحث الحالي في جوانب عديدة سواء من حيث المفاهيم النظرية أو مداخل الدراسة الميدانية.

المحور الأول: الدراسات الأجنبية

الدراسة الأولى: دراسة كاوزيو إسيزاها [Kajuoi Shizaha] [1]

1-ملخص الدراسة:

-موضوع الدراسة: الفروق الجوهرية بين الإصلاحات التعليمية في كل من الولايات المتحدة الأمريكية و اليابان.

-إشكالية الدراسة:حاولت هذه الدراسة الوقوف على أهم جوانب القوة و الضعف في النظام التعليمي لكل من الولايات المتحدة الأمريكية و اليابان باعتبارهما من الدول الناجحة في سياستهما التعليمية، و هذا بهدف التوصل إلى مجموعة التوجهات للإصلاح التربوي و التعليمي في هذين البلدين و تبلورت مشكلة الدراسة في الإجابة على السؤال الرئيسي التالي:

ما هي التوجهات المستقبلية في سياسة الإصلاح التعليمي في كل من الولايات المتحدة الأمريكية و اليابان؟ و ما هو الفرق بينهما؟

و قد أسفرت الدراسة على مجموعة من النتائج أهمها:

1-إن مسألة الإصلاح التربوي و التعليمي أصبحت من الأولويات في كل من أمريكا و اليابان

2-أشارت الدراسة إلى أن المدرسة الثانوية بالو.م.أ أصبحت هدفا أساسيا لهذا الإصلاح و أصبح ينظر إلى التنوع المعمول به في أمريكا و اتباع نظام اللامركزية في التعليم من أسباب تدهور الأداء عدد التلاميذ و الطلاب، و من هنا كان من أهم التوجهات المستقبلية في هذا الشأن ضرورة الأخذ بمبدأ توحيد المناهج، و العودة إلى سياسة مركزية التعليم.

3-إن الإصلاحات في النظم التعليمية التي بدأت في البلدين أخذت اتجاهين متعاكسين، إذ يسير الإصلاح في الولايات المتحدة الأمريكية نحو التوحد، بينما يسير في اليابان نحو التنوع.

---

[1] Kajou is Hijacha: **Essential differences between the education reforms in the U.S.A and Japan**: National institute for educational research; to TOKYOI JAPAN; 1988.

4-كما أظهرت الدراسة من جانب آخر أن الهدف الرئيسي من الإصلاح التعليمي في المدرسة الثانوية في اليابان هو التقويم و نظام الامتحانات، و خاصة التنافس الشديد في امتحانات القبول و النجاح و الالتحاق بالجامعة و هو ما يسمى في اليابان "بجحيم الامتحانات".

5-أشارت الدراسة أن تلاميذ المدارس الأمريكية بحاجة إلى تعليم أكثر صرامة، إذ كان لزاما عليهم دخول مجال المنافسة على المستوى الاقتصادي و السياسي.

-و قد تقاطعت هذه الدراسة مع البحث الحالي في النقاط التالية:

-ضرورة إصلاح نظام التعليم و تطويره من حيث المناهج و أساليب التقويم و الامتحانات.

-ربط جميع الصفوف الدراسية بالتكنولوجيا الحديثة كاستخدام أجهزة الكمبيوتر و شبكة المعلومات.

-العمل على تثقيف التلاميذ تكنولوجيا إلى جانب توفير بيئة مدرسية خالية من مظاهر العنف.

-توفير بيئة مدرسية تعمل على جذب التلاميذ إليها، و تعلمهم طرق التفتح على البيئة الخارجية.

مجال الإستفادة منها:

أفادت في اثراء الاطار النظري للدراسة خاصة عندما تعلق الأمر بمسألة الإصلاح التربوي و التعليمي إذ كان لنتائجها دورا وظيفيا في دعم دراسة الطالبة و ذلك من خلال إشارتها إلى ضرورة السعي إلى إصلاح نظام التعليم و تطويره.

خاصة حينما تعلق الأمر بالمناهج التربوية و أساليب التقويم إذ يعد المنهاج التربوي بمثابة المخطط الهندسي للعملية التعليمية –التعلمية- و مرآة لسياسة الدولة و هو الميدان الذي من خلاله تتحقق الأهداف التربوية الموسومة.

المحور الثاني: دراسات عربية

الدراسة الثانية: زكية عبد القادر خليل[1]

1- ملخص الدراسة:

- **موضوع الدراسة:**التوافق المهني الاخصائي الاجتماعي في مجالات الممارسة المهنية

- **إشكالية الدراسة:** هي دراسة مطبقة على الأخصائيين الاجتماعيين العاملين في بعض المجالات الثانوية الأولية، حاولت الباحثة الإجابة على التساؤلات التالية:

-هل هناك علاقة بين درجة التوافق المهني و بعض المتغيرات الشخصية؟

-ما هو مستوى التوافق المهني للأخصائيين الاجتماعيين؟

-هل توجد فروق جوهرية ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات التوافق المهني للأخصائيين و الأخصائيات؟

- هل توجد فروق جوهرية ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات التوافق المهني للأخصائيين في المجالات الأربعة[الطبي، المدرسي، أحداث الأسرة و الطفولة].

منهج الدراسة: وتندرج هذه الدراسة ضمن الدراسات الوصفية، و اعتمدت فيها الباحثة على منهج المسح الاجتماعي.

-عينة الدراسة:

أجريت الدراسة بمصر، و كانت العينة التي أخذتها الباحثة من مختلف المناطق حسب المجالات المراد معاينتها من 110 مفردة.

أدوات جمع البيانات:

اعتمدت الباحثة في جمع البيانات على تطبيق مقياس التوافق المهني الذي قامت بتصميمه حسب المؤشرات المراد قياسها و الأهداف التي سعت الباحثة لتحقيقها.

و قد أسفرت هذه الدراسة على النتائج التالية:

-اتضح وجود علاقة بين النوع، الأجر، التدريب و مستوى التوافق المهني الإحصائي الاجتماعي بينما أوضحت نتائج الدراسة لبعض المتغيرات مثل:

---

[1] زكية عبد القادر خليل: **التوافق المهني للأخصائي الاجتماعي في مجالات الممارسة المهنية**، دراسة ميدانية على الأخصائيين الاجتماعيين العاملين في بعض المجالات الثانوية و الأولية، جمهور مصر، 1999.

الحالة الاجتماعية، و مدة العمل، عدم وجود علاقة بينهما و بين مستوى التوافق المهني.

- اتضح عدم صحة هذا الفرض و القائل بأنه من المتوقع أن يكون مستوى التوافق المهني للأخصائيين الاجتماعيين ضعيف، حيث أنه قد يرجع ذلك إلى أن المهنة بدأت تستكمل العديد من مقوماتها، و لكنها بحاجة إلى تطوير و تدعيم هذه المقومات، كما قد يرجع هذا إلى طبيعة المهنة و المواقف التي يتعامل معها الاخصائي الإجتماعي .

-اتضح وجود فرق بين متوسط درجات توافق الأخصائيين و الأخصائيات.

- لم يتضح وجود فروق بين متوسطات التوافق المهني للأخصائيين في المجالات المذكورة، و هذا ربما يرجع إلى أن التوافق المهني للأخصائي الاجتماعي يرتبط بالمهنة نفسها و بمكانتها في المجتمع، أكثر من ارتباطه بمجالات الممارسة المهنية المختلفة.

2- مجال الاستفادة من الدراسة:

بالرغم من الانتقادات المختلفة التي يمكن تقديمها فيما يخص هذه الدراسة و خاصة ما يتعلق منها بالحالة الاجتماعية و مدة العمل و علاقتها التوافق المهني، إلا أن هذا لا ينفي أهميتها بالنسبة لدراستنا، إذ أفادتنا في معرفة مختلف عوامل التوافق المهني الذي أطلقنا عليه تسمية "التكيف المهني " و كذا في معرفة مدى أهمية مكانة المهنة و طبيعتها قبل ذلك في تحقيق التكيف المهني للموظفين أو العمال.

الدراسة الثالثة: محمد رفقي محمد فتحي عيسى[1]

1-ملخص الدراسة:

-**موضوع الدراسة:** التوافق المهني و علاقته بالاحتراق النفسي لدى معلمات الرياض.

-**إشكالية الدراسة:** تخصص مشكلة الدراسة بمتغيرين رئيسين يشكلان مجالا من مجالات الاهتمام الرئيسية في دراسة السلوك التنظيمي في رياض الأطفال، يتعلق أولهما بالتوافق المهني لمعلمات الرياض وثانيهما بالاحتراق النفسي لديهن، فبالنسبة للمتغير الأول فأن التوافق المهني يعد أمرا أساسيا في البناء النفسي داخل المؤسسات ليضمن التقليل من

[1] محمد رفقي محمد فتحي عيسى: **التوافق المهني و علاقته بالاحتراق النفسي لدى معلمات الرياض**، الكويت، المجلة التربوية، المجلد [09]، العدد [34] شتاء 1995، ص ص 118-158.

الهدر الناشئ من استغلال القدرات أو سرعة استهلاك الأداة يجب دراستها و التحقق منها لتحقيق منها لتحقيق أفضل عائد تربوي أو إحداث تغير اجتماعي ملموس.

-أما بالنسبة للمتغير الثاني فقد أشارت دراسات كثيرة إلى أن الضغوط النفسية في محيط العمل ناتجة عن إحساس العاملين بعدم التقدير و الاغتراب و عدم وضوح أهداف العمل و مسؤولياته، حيث تسهم الإجابة عن التساؤلات التالية:

1-ما طبيعة التوافق لدى معلمات الرياض في دولة الكويت؟

2-هل توجد فروق جوهرية بين بعدي الملاءمة في التوافق المهني [ملاءمة الفرد للوظيفة، ملاءمة الوظيفة للفرد] لدى معلمات الرياض في دولة الكويت؟

3-هل توجد فروق جوهرية في درجة التوافق المهني بين معلمات الرياض في دولة الكويت باختلاف المنطقة التعليمية، أو المؤهل الدراسي، أو سنوات الخبرة أو الحالة الاجتماعية؟

4-ما درجة الإحساس بالاحتراق النفسي لدى معلمات الرياض في دولة الكويت؟

5-هل توجد فروق جوهرية في مستوى الإحساس بالاحتراف النفسي لدى معلمات الرياض في دولة الكويت باختلاف سنوات الخبرة

عينة الدراسة:

تم تطبيق أدوات البحث على 105 معلمة في رياض الأطفال دولة الكويت موزعة على المناطق التعليمية الخمس أي حوالي 5% من مجموع المعلمات في العام الدراسي [93/92]و تم اختيارهن من الروضات التي تتدرب فيها طالبات التربية العملية و قام بجمع البيانات طالبات التربية العملية، و من خلالهن تم التأكيد على سرية البيانات.

و قد أسفرت الدراسة على النتائج التالية:

لقد أشارت الدراسة إلى وجود درجة مناسبة من التوافق المهني لدى معلمات الرياض في دولة الكويت، تأخذ شكل التوزيع الاعتدالي، و كذلك إدراكهن لمدى مساهمتهن للوظيفة يفوق إدراكهن لمدى مناسبة الوظيفة لهن، و لم توجد فروق إحصائية دالة بين

المعلمات عن تقسيمهن وفق متغيرات ديمغرافية محددة مثل: العمر الزمني، المنطقة التعليمية، سنوات الخبرة، المؤهل الدراسي.

و قد أظهرت المعلمات المتزوجات إيجابية أكثر في إدراك مناسبة الوظيفة لهن و لم تدل النتائج على وجود فروق جوهرية في درجة التوافق المهني لدى العينة في مرحلتي التربية العملية و العمل الوظيفي الممد.

كما أشارت النتائج إلى أن المعلمات لا يعانين من درجة عالية من الإحساس بالضغوط النفسية كما تتمثل في درجة الإحساس بالاحتراق النفسي.

تقييم الدراسة و مجال الاستفادة منها:

من المتوقع أن تؤدي نتائج هذه الدراسة إلى زيادة فهمنا للصورة النفسية بالرعاية التربوية في الرياض، و تفتح مجال لدراسة إرهاصات سوء التوافق المهني في المحيط الأسري لهذه الفئة و مصادر الضغوط الوظيفية و مؤشراتها.

إلا أن مجال استفادتنا من هذه الدراسة هي فهم و تفسير الكثير من متغيرات الدراسة ألا و هو التكيف المهني بالمصطلح السوسيولوجي.

الدراسة الرابعة: أحمد زغاليل و حسين الشرعة[1]

1-ملخص الدراسة:

-موضوع الدراسة: الأدوار الإرشادية للمرشد التربوي في المدرسة الأردنية و الاختلاف في ممارستها تبعا للجنس و العمر و المؤهل العلمي و الخبرة و التخصص.

-إشكالية الدراسة: تستهدف هذه الدراسة الإجابة عن سؤالين هما:

1-ما هي الأدوار و الوظائف التي يقوم بها المرشد فعليا في المدرسة؟

2-هل تختلف ممارسة هذه الأدوار باختلاف الجنس و العمر و المؤهل العلمي و الخبرة و التخصص؟

---

[1] أحمد زغاليل و حسين الشرعة: **الأدوار الإرشادية للمرشد التربوي في المدرسة الأردنية و لاختلاف في ممارستها تبعا للجنس و العمر و المؤهل العلمي و الخبرة و التخصص**، دراسة أكاديمية، مجلة مركز البحوث التربوية، جامعة قطر، العدد 14 يوليو 1997.

-عينة الدراسة:

تكونت عينة هذه الدراسة من [203] مرشدا و مرشدة من مختلف مديريات التربية و التعليم في الأردن، و لتحقيق ما كانت تهدف إليه الدراسة تم توزيع إستبانة مكونة من [40] بندا على أفراد عينة الدراسة.

الأهداف الرئيسية للدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى التعريف بالأدوار و الوظائف التي يقوم بها المرشد فعليا في المدارس التابعة لوزارة التعليم الأردنية.

و قد أسفرت الدراسة على النتائج التالية:

إن أكثر الأدوار الفعلية الممارسة من قبل المرشدين و المرشدات كان في وضع برامج الإرشاد و التوجيه، و إرشاد التلاميذ فرديا فيما يتعلق بمشكلاتهم الشخصية، و التعرف على المشكلات الصحية و الجسمية التي يعاني منها التلاميذ، و تحدد الأساليب المناسبة لتنفيذ أهداف البرامج الإرشادية، و تزويد التلاميذ بالمعلومات حول الدراسة بعد المرحلة الثانوية، مساعدة التلاميذ في الوقاية من الأمراض المعدية و إطلاع الأهل و التلاميذ و المعلمين على برامج الإرشاد والتوجيه و تقديم الخدمات الاستشارية للمعلمين فيما يتعلق بالتعليم و سلوكيات التلاميذ.

و قد تحصلت الباحثة على ملخص الدراسة و لم تتحصل على الدراسة كاملة لذلك غاب عن ملخص الدراسة بعض العناصر المنهجية كمنهجية الدراسة و الخطوات الرئيسية لسير الدراسة و زمنها و المدة التي استغرقتها.

تقييم الدراسة و مجال الاستفادة منها:

إن هذه الدراسة و وفقا للتساؤلات المطروحة فيها، استطاع الباحث من خلالها تحقيق جل أهدافه من خلال حصره لأهم الأدوار و الوظائف التي يقوم بها المرشد فعليا داخل المدارس الأردنية، بالنظر إلى مجموعة النتائج المتوصل إليها و المذكورة سابقا، و هذا الأمر يحسب له، أما ما نسجله كنقد لهذه الدراسة طول عنوان الدراسة إذا ما نظرنا إلى مواصفات

العنوان كما أن الباحث قد وفق إلى حد كبير في ضبط وظائف و ادوار المرشد و العوامل التي قد تؤثر عليه أثناء تأدية عمله الإرشادي.

كما أنه ركز على أدوار و وظائف المرشدين داخل المدارس الأردنية و العوامل التي قد تؤثر على عمل المرشد، فمن خلال تطرقه إلى تلك الأدوار و الوظائف استطاعت الباحثة مجالات تدخل المستشار و منها:

المشكلات المدرسية التي يمكن أن تكون محل إرشاد و توجيه داخل الثانوية و إن اختلفت مسبباتها من زمن إلى آخر و من مكان إلى آخر، و التي لم يتناولها الباحث و لذلك سنولها اهتمام في هذه الدراسة.

الدراسة الخامسة: فهد إبراهيم القاشي الغامدي[1]

1-ملخص الدراسة:

-موضوع الدراسة: الخدمات الإرشادية و أثرها في الحد من ظاهرة التسرب المدرسي.

-إشكالية الدراسة:

لقد كانت إشكالية الدراسة تدور حول أثر الخدمات الإرشادية في الحد من ظاهرة التسرب المدرسي لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة بمدينة جدة بالمملكة العربية السعودية.

-عينة الدراسة:

تتألف عينة الدراسة من [300] تلميذ في، [06] مدارس للبنين في المرحلة المتوسطة بمدينة جدة و ضواحيها، و تتراوح أعمار أفراد العينة ما بين 12 إلى 16 سنة، و من مناطق تعليمية لا تظهر فيها فروق ملحوظة من حيث تجانس السكان فكل منطقة تحوي مدن و قرى بتفاوت سكانها في المستوى الثقافي و الاجتماعي و الاقتصادي.

-أدوات جمع البيانات:

لقد اعتمد الباحث في دراسته على مقياسين هما:

1-مقياس الخدمة الإرشادية و رمز له بالرمز [ح، س] و يتضمن [43]بندا و يتعين على المفحوص إبداء رأيه من خلال الخانات الثلاث [دائما، أحيانا، لا].

---

[1] فهد إبراهيم القاشي الغامدي: **الخدمات الإرشادية و أثرها في الحد من ظاهرة التسرب المدرسي**، دراسة ميدانية بمدارس المرحلة المتوسطة بمدينة جدة بالمملكة العربية السعودية، 1997.

2-مقياس عوامل التسرب المدرسي و رمز له بالرمز [ت، س]و يتضمن [30] سؤالا يحتوي على كل مجال من المجالات الثلاث [المجال المدرسي، المجال النفسي، المجال التربوي] و يتعين على المفحوص إبداء الرأي بالعبارة [أ] أو [ب]

-هدف الدراسة: تهدف الدراسة بالدرجة الأولى إلى تفهم أسباب المشكلات التربوية و الوقوف على ظاهرة التسرب المدرسي، كما تهدف الدراسة إلى معاينة جهود المملكة في المجال و الوقوف على خصائص النموذج الإرشادي المتبع في معالجة قضايا التسرب.

كما تهدف إلى اقتراح نموذج إرشاديا ملائما قابلا للتطبيق في إطار السياسة التعليمية في المملكة العربية السعودية.

-فروض الدراسة: و هي كالآتي:

-هناك علاقة بين مستوى الخدمات بالمرحلة المتوسطة و دورها الفعال في الحد من ظاهرة الإهدار التربوي عامة و التسرب المدرسي خاصة من وجهة نظر التلاميذ.

-هناك علاقة بين وجهة نظر التلاميذ في المرحلة الدراسية [المرحلة العادية-المرحلة الانتقالية]نحو حاجات الخدمات الإرشادية و دور المرشد الطلابي في مساعدة التلاميذ لحل مشاكلهم.

-هناك علاقة بين تفاوت وجهات نظر التلاميذ و ترتيبهم لأهم أسباب التسرب المدرسي في المرحلة المتوسطة.

-هناك ارتباط بين ظاهرة التسرب المدرسي و وجود بعض المشكلات السلوكية مثل:[عدم الرضا عن النفس، عدم الثقة بها، عدم الشعور بالمسؤولية].

-منهج الدراسة: المنهج الذي استخدمه الباحث هو المنهج الوصفي الارتباطي.

-و قد أسفرت الدراسة على النتائج التالية:

إن الخدمات الإرشادية تؤدي دورا فعالا في مساعدة التلاميذ على مواجهة و تجاوز بعض المشكلات التي من شأنها أن تؤدي إلى الإخفاق في حياتهم الدراسية أو بالأحرى إلى ترك المدرسة، ذلك أن المرشد الطلابي في علاقته المباشرة مع التلاميذ يكشف المشكلات الحقيقية التي يعاينها، و مساعدتهم على تخطيها أكدت الدراسة أيضا على تأثير العوامل الاجتماعية و الاقتصادية في ظهور التسرب المدرسي.

2- تقييم الدراسة ومجال الاستفادة منها:

إن هذه الدراسة و وفقا للإشكالية المتبناة من قبل الباحث و الأهداف المسطرة قد حقق النتائج المرجوة منها:

-استطاع الباحث الإحاطة بمشكلة التسرب المدرسي و إلى كيفية تقديم خدمات الإرشاد للتلاميذ الذين يعانون من هذه المشكلة، و الدراسة تناولت مشكلة التسرب المدرسي كأحد المشكلات التي يعاني منها التلاميذ و التي تعتبر كمظهر من مظاهر سوء التكيف، و كيفية مواجهتها باستخدام خدمات التوجيه و الإرشاد، كما بينت لنا أنواع الخدمات الإرشادية من حيث التطور و النشأة و الأسس، التي تحدد نوع الخدمات الإرشادية و في هذه الدراسة تم التركيز على دور المرشد الطلابي في عملية إرشاد التلاميذ في المرحلة المتوسطة، أهمل جانبا مهما في حاجات الطلاب لخدمات التوجيه و حاجاتهم النفسية و الاجتماعية و هذا دليل على أنها اعتنت بالجانب النفسي المتمثل في الإرشاد، و أهملت الجوانب الأخرى، و التي لم يتم إشباعها أدت بالضرورة إلى حدوث مشاكل، كما اعتنت بدور المرشد الطلابي و أهملت التلميذة في حد ذاته و حاجاته، و دوره في هذه العملية باعتباره محور هذه العملية الإرشادية.

كما أن الباحث في دراسته تناول مظهرا واحدا من سوء التكيف و لم يتناول مظاهر أخرى، لذلك ارتأينا التطرق إلى بعض المظاهر الأخرى الغير المتطرق إليها في هذه الدراسة من أجل إثراء البحث حول هذا الموضوع.

و قد تم توظيف هذه الدراسة من حيث المهام التي يقوم بها مستشار التوجيه المدرسي و المهني، خاصة فيما يتعلق في مجال الإعلام و التوجيه.

إذن تكمن العلاقة بينهما في تناول الجزء الخاص بماهية التوجيه و الأسس التي تتم عليها عملية التوجيه.

الدراسة السادسة:زينب علي الجبر[1]

1-ملخص الدراسة:

-موضوع الدراسة: التخطيط للإصلاح التربوي في دولة الكويت من وجهة نظر عينة من المختصين.

-إشكالية الدراسة: تسعى الدراسة إلى البحث عن أفضل المستويات و المراحل و الأولويات التي يتضمنها خطط الإصلاح في مرحلة ما بعد التحرير، ساعية إلى التعرف على آراء كل من المسؤولين التربويين الذين يمثلون المستوى المركزي و المحلي فيما يتعلق بهذه المستويات و المراحل و الأولويات و في ضوء ما تقدم فإن هذه الدراسة تسعى للإجابة عن الأسئلة التالية:

1-هل من الأفضل اتباع الأسلوب الكمي أو الكيفي أو انتهاج الأسلوبين معا في تنفيذ برامج الإصلاح التربوي في دولة الكويت بعد العدوان العراقي؟

2-هل من الأفضل اتباع أسلوب التجديد أو التجويد في تنفيذ برامج الإصلاح التربوي في دولة الكويت بعد العدوان العراقي؟

3-ما المدى الزمني الذي يجب أن تنفذ فيه برامج الإصلاح التربوي في دولة الكويت بعد العدوان العراقي؟

4-ما الأولويات التي يجب أن تركز عليها برامج الإصلاح التربوي في دولة الكويت بعد العدوان العراقي؟

-منهجية الدراسة:

اتبعت الباحثة في هذه الدراسة المنهج الوصفي بجانبيه الكمي و الكيفي و تركزت جهودها على بعدين رئيسيين:

البعد الأول: دراسة نظرية استعانت فيها الباحثة بما تمكنت من الإطلاع عليه من دراسات سابقة ذات العلاقة بآثار العدوان العراقي على دولة الكويت كما اطلعت على

---

[1] زينب علي الجبر: **التخطيط للإصلاح التربوي في دولة الكويت من وجهة نظر عينة من المختصين**، الكويت، المجلة التربوية، المجلد [10]، العدد [37] خريف 1995، ص 28-53.

دراسات سابقة خاصة بمستويات و مراحل و أولويات خطط الإصلاح التي تم تطبيقها في أنحاء متعددة من دول العالم.

البعد الثاني: دراسة ميدانية حيث قامت الباحثة بتصميم استبانة هدفت إلى تعرف بعض ملامح خطط الإصلاح التربوي لفترة ما بعد التحرير من وجهة نظر المختصين التربويين على المستوى المركزي و المحلي و تم تطبيق الاستبانة بعد الاطمئنان على صدقها و ثباتها ثم قامت بالمعالجة الإحصائية لنتائج عرضها و تلخيصها.

فرضيات الدراسة: في ضوء الفلسفة التي تقوم عليها الإصلاحات التربوية يمكن تحديد الفروض التالية:

1-توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين إجابات أفراد العينة فيما يتعلق بإتباع الأسلوب الكمي أو الكيفي في تنفيذ برامج الإصلاح التربوي تبعا لمراكزهم الإدارية.

2-توجد فروق ذات دلالة بين إجابات أفراد العينة فيما يتعلق بإتباع أسلوب التجديد أم التجويد في تنفيذ الإصلاحات التربوية تبعا لمراكزهم الإدارية.

3- توجد فروق ذات دلالة بين إجابات أفراد العينة فيما يتعلق بالمدى الزمني الذي يجب أن تنفذ فيه برامج الإصلاح التربوي تبعا لمراكزهم الإدارية.

4- توجد فروق ذات دلالة بين إجابات أفراد العينة فيما يتعلق بالأولويات التي يجب أن تركز عليها برامج الإصلاح التربوي تبعا لمراكزهم الإدارية.

-عينة الدراسة:

تتكون عينة الدراسة من الإداريين العاملين بالوزارة من وزير و وكلاء وزارة و مدراء إدارات و مراقبين و رؤساء أقسام و الشعب ثم إرسال [120] استبانة للمجتمع الأصلي و تم جمع [70][58%].

كما تتكون من الإداريين العاملين بالمناطق التعليمية الخمس من مدراء و مراقبين و رؤساء الشعب تم إرسال [110] استبانة للمجتمع الأصلي و تم جمع [90] استبانة بنسبة [82%] كما تم إرسال [197] استبانة على نظار و ناظرات مدارس التعليم العام في كافة المناطق من أصل [315] و تم جمع [216] بنسبة [49%].

و قد أسفرت الدراسة على النتائج التالية:

-الأغلبية من أفراد العينة اختاروا إتباع الأسلوب الذي يجمع بين التوسع الكمي و التحسين النوعي في إجراء الإصلاحات التربوية بعد العدوان العراقي الغاشم.

-يفضل أغلبية أفراد العينة اتباع أسلوب التجديد الجزئي حيث اختار هذا البند [49] بنسبة [70%] من العاملين على المستوى المركزي.

-يفضل أغلبية أفراد العينة اتباع خطة متوسطة المدى في تنفيذ الإصلاحات التربوية حيث اختار هذا البند [40] من العاملين على المستوى المركزي بنسبة [57%] حيث أثبتت الدراسة أنه لا توجد فروق ذات دلالة بين إجابات أفراد العينة فيما يتعلق بالمدى السنوي للخطط الإصلاحية حيث وصلت القيمة من 2 إلى 2009 و هي غير دالة عن المستوى.

-ضرورة دراسة خطط الإصلاح للأهداف التربوية و المناهج الدراسية و المرحلة الابتدائية و مشكلات الشعب و كذلك التربية العسكرية بصورة عاجلة جدا.

2- مجال الاستفادة من الدراسة:

قد ساهمت في إثراء الجانب النظري للدراسة خاصة في عناصرها المتعلقة بالإصلاحات التربوية الجديدة.

الدراسة السابعة: عويد سلطان المشعان[1]

1-ملخص الدراسة:

-موضوع الدراسة: مصادر الضغوط المهنية لدى المدرسين في المرحلة المتوسطة في دولة الكويت و علاقتها بالاضطرابات النفسية و الجسمية.

-الهدف من الدراسة:

[1] عويد سلطان المشعان: **مصادر الضغوط المهنية لدى المدرسين في المرحلة المتوسطة بدولة الكويت و علاقاتها بالاضطرابات النفسية الاجتماعية**، الكويت مجلة العلوم الاجتماعية، مجلد [28]، العدد [01] ربيع 2000، ص ص 65-91.

و قد كانت تهدف الدراسة إلى التعرف على مصادر الضغوط وفقا لمتغيرات الجنس و الجنسية و التخصص و مدى علاقتها بالاضطرابات النفسية الجسمية لدى المدرسيين الكويتيين و غير الكويتيين.

و قد فصلت أهداف الدراسة للتعرف على العلاقة بين المدرسيين الكويتيين و غير الكويتيين في مصادر الضغوط المهنية و تلك الاضطرابات إلى جانب تحديد الفروق من جنسي الذكور و الإناث وأخيرا معرفة الفروق ما بين مدرسي المواد النظرية و مدرسي المواد العلمية.و قد حدد الباحث مصادر الضغوط لدى المدرسين في خمسة أبعاد و هي:

صراع الدور، غموض الدور، العبء المهني، ضغوط الوقت، التطور المهني.

-منهج الدراسة:

استخدمت الدراسة مدخلين من مداخل المنهج الوصفي و هما:

البحث المسحي لتحديد درجة مستوى ضغوط العمل لدى المدرسين، و البحث الارتباطي لتحديد العلاقة بين متغيرات الجنس و الجنسية و التخصص و مصادر الضغوط النفسية و الجسمية.

و قد استند الباحث في إعداد أداة الدراسة على عدد من المقاييس الخاصة بقياس أبعاد الضغوط المهنية، بلغ عدد عباراتها 49 عبارة، بينما مقياس الاضطرابات النفسية و الجسمية و قد تكون من 24 عرضا نفسيا و جسميا، و قد طبقت الدراسة على 746 مدرسا تتوزع حول جنس الذكور بـــ: 377 و الإناث 369، بينما بلغ عدد ممن يحملون الجنسية الكويتية 363 و من غير الكويتيين عددهم 383، أما مجموع مدرسي المواد النظرية فعددهم كان 489 و مدرسي المواد العلمية فقد بلغ 257 مأخوذة من مدارس المتوسطة لخمس محافظات لدولة الكويت.

و قد أسفرت الدراسة على النتائج التالية:

-يعتبر العبء المهني أكبر مصدر للضغوط المهنية لدى الإناث مقارنة بالذكور، و أن المدرسين الكويتيين أكثر تأثرا بهذا المتغير مقارنة بغيرهم من الجنسيات الأخرى، أما مدرسي المواد العلمية فهم يعانون من العبء المهني أكثر من زملائهم المدرسين للمواد النظرية و قد

توصلت الدراسة إلى أن التفاعل الثلاثي مابين الجنسين و الجنسية و التخصص ذو دلالة إحصائية واضحة بالنسبة لمتغير عبء العمل.

-تكشف النتائج أن التطور المهني مصدر ضغط لجنس الإناث أكثر منه لدى الذكور و مصدر ضغط للكويتيين منه لدى غير الكويتيين، أما من حيث التخصص فالدراسة بينت أنه لا توجد علاقة ما بين نوع المواد المدرسية و التطور المهني، أما من ناحية التفاعل مع هذه العناصر و التطور المهني فلم يكن هناك تأثير قوي.

-تشير النتائج إلى انعدام الفرق ما بين الجنس و التخصص في متغير غموض الدور أما تأثير التفاعل الثلاثي فيما بينهم لم يكن ذو دلالة إحصائية.

-أما بالنسبة لمتغير صراع الدور فقد أظهرت النتائج أن هناك تفاعلا ذو دلالة إحصائية ما بين متغير الجنس و التخصص، أما التفاعل الثلاثي فلم يكن ذا دلالة إحصائية بالنسبة لهذا المتغير.

-بينت نتائج الدراسة أن هناك فروق بين الجنس و الجنسية و الاضطرابات النفسية و الجسمية، حيث تعد الإناث أكثر اضطرابا من الذكور، و أن الكويتيين أكثر اضطرابا من غير الكويتيين في حين لم يكن للتخصص دلالة واضحة بالنسبة لمتغير الاضطرابات النفسية و الجسمية، و أما التفاعل الثلاثي ما بين الجنس و الجنسية و التخصص فهو ذو دلالة إحصائية.

2-مجال الاستفادة من هذه الدراسة:

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة مدى تأثير الضغوط المهنية لدى المدرسين و المتمثلة في أدائهن المهني، و في دراستنا الحالية نسعى لمعرفة تكيف مستشار التوجيه المقيم بالثانوية في ظل الإصلاح التربوي الجديد و ما هي الضغوطات التي تعرض لها من طرف الإدارة أو من طرف جهات أخرى.

المحور الثالث: دراسات جزائرية

الدراسة الثامنة: طوطاوي زوليخة[1]

1-ملخص الدراسة:

-موضوع الدراسة: الجو التنظيمي في الجامعة الجزائرية و علاقته برضا الأساتذة.

-إشكالية الدراسة: كان السؤال المراد الإجابة عليه كالآتي:

-ما هو الجو التنظيمي السائد في جامعات و معاهد التعليم العالي الجزائري؟

-ما هي درجة رضا الأساتذة عن بعض الجوانب؟

-هل هناك علاقة بين الجو التنظيمي السائد و مستوى رضا الأساتذة؟

-منهج الدراسة:اعتمدت الباحثة في دراستها على المنهج الوصفي و تندرج ضمن الدراسات الاستطلاعية بهدف جمع المعلومات الخاصة بالجامعة الجزائرية لتحديد مؤشرات متغير الجو التنظيمي و الإطلاع على ميدان البحث، و كذا بناء مقياس الجو التنظيمي بالتركيز على مدى صدق عباراته و ثباتها.

-عينة الدراسة: تكونت العينة من أساتذة جزائريين من مراتب مهنية مختلفة في جامعات

و معاهد التعليم العالي على مستوى الوطن، و يمثل مجموع أفراد العينة 306 أستاذ جامعي، بنسبة 5.01% من المجتمع الأصلي، انحصرت على عينة أساتذة جامعيين كمدرسين باحثين و إداريين مع استيعاب الأجانب و المؤقتين.

-أدوات جمع البيانات: اعتمدت الباحثة في جمع البيانات على تقنية الاستبيان.

و قد أسفرت الدراسة على النتائج التالية:

1-نتائج الجو التنظيمي السائد:

حصلت الباحثة إلى أن الجو التنظيمي في الجامعة الجزائرية يتميز بهيكل إداري معقد يعرقل تحقيق أهدافها، و أن سياسة التسيير لا تشجع المبادرات الفردية و الجماعية، كما

---

[1] طاوطاوي زوليخة: **الجو التنظيمي في الجامعة الجزائرية و علاقته برضا الأساتذة (رسالة ماجستير غير منشورة)** معهد علم النفس و علوم التربية، جامعة الجزائر، 1995-1996.

توصلت إلى أن هناك رسمية شديدة في تطبيق القوانين و التي تمركز على تغيير و تعميق كل من الإمكانيات من عدم وضوح و تحديد الأدوار و المسؤوليات في الجامعة و بالتالي عدم وضح مصادر القرارات، مما جعل مؤسساتنا مصابة بالشلل مثل المؤسسات الاقتصادية بسبب الحواجز البيروقراطية التي تخنق كل فكر علمي عند الأساتذة و تقتل روح المبادرة و البحث العلمي، كما تؤدي إلى عدم الدقة التسلسل الإداري مما يصعب الاتصالات بالقمة و بالتالي لا تصل القرارات الوزارية للأساتذة في الوقت المناسب مع ضعف الإعلام حول الجامعة و نشاطاتها، فالأستاذ لا يشعر بالاستقلالية الكافية لأداء عمله و يشعر بالتهميش إذ لا يشارك في مشاريع الجامعة و لا في اتخاذ قراراتها مع عدم التشجيع بالمكافآت للقيام بالبحث العلمي و عدم التأكد إن كان هناك نظام للعقوبات أضف إلى ذلك الأجر مع الزيادة في الجهود، أما الترقية فلا تعتمد على الأداء البيداغوجي و العلمي للأساتذة و حتى ظروف العمل لا تساعده على تأدية عملية التدريس بكفاءة مع نقص قاعات المطالعة للأساتذة في عدة معاهد.

2- نتائج الرضا عن العمل:

أوضحت نتائج الدراسة أن الجوانب المتعلقة بالأمن و الاستقرار و الأجر، المكافآت، الترقية، البحث و الإبداع، المشاركة في اتخاذ القرارات، الحرية في تنفيذ الأفكار، العلاقات الجيدة، اكتسب أهمية لدى الأستاذ الجامعي إلا أن في جانب الرضا عنها تبين أنه غير راض عن معظمها في الواقع، لأنه لم ير تحقيقا لهذه القيم التي تكتسي أهمية لديه، فهو لم يحقق في الحاجات الأولية كالسكن، المواصلات، الأجر.

3- العلاقة بين الجو التنظيمي السائد و رضا الأساتذة:

بينت النتائج وجود علاقة ذات دلالة قوية بين الجو التنظيمي السائد و رضا الأساتذة، فكلما كان الجو التنظيمي يتميز بنظام الاتصال و الإعلام الجيد و الاستقلالية، الأجر الجيد، ظروف العمل الحسنة، و الشعور بالانتماء و الاعتبار يكون الأستاذ الجامعي راضيا، و كلما كان الجو التنظيمي العام جيد يكون مستوى رضائه عاليا و العكس صحيح.

2-تقييم الدراسة و مجال الاستفادة منها:

اهتمت هذه الدراسة بتسليط الضوء على الجو التنظيمي السائد في الجامعة الجزائرية و علاقته برضا الأساتذة و أدائهم، و ذلك من حيث المفاهيم و المراحل التي مر بها النظام الجامعي في الجزائر، و الوظائف و الأهداف و الهياكل و التنظيمات، و من خلال هذا توصلت هذه الدراسة إلى أن هناك علاقة دالة بين الجو التنظيمي السائد و مستوى آداء الأساتذة و رضاهم، ووجود فروق في الجو التنظيمي بين الجامعات و المعاهد التابعة لوزارات أخرى، رغم المشاريع و الإصلاحات التي تقوم بها الدولة.

و تكمن أهمية هذه الدراسة التي قامت بها الباحثة طوطاوي في أنها أعطتنا فكرة حول مدى مساهمة الجو التنظيمي في أي مؤسسة مهما كانت في رضا عمالها أو موظفيها، ففي دراستنا هذه يهمنا كثيرا عنصر **"الرضا"** عن العمل لأنه معيار و مؤشر مهم لقياس التكيف المهني[1].

الدراسة التاسعة: براهمية صونية[2]

1-ملخص الدراسة:

-موضوع الدراسة: تأثير الوضعية المهنية على أداء مستشار التوجيه المدرسي و المهني.

-إشكالية الدراسة: تناولت هذه الدراسة مستشار التوجيه باعتباره موردا بشريا يعيش وضعية مهنية معينة تؤثر على أدائه بطريقة أو بأخرى، و الوضعية المهنية هي التي يكون عليها الموظف في ميدان عمله، حيث حددتها الباحثة من خلال الظروف المادية للمؤسسة و الأطر التنظيمية لمهام مستشار التوجيه المدرسي و المهني و العلاقات التي يدخل من خلالها مستشار التوجيه مع مختلف المتعاملين التربويين و من هذا المنطلق حاولت الباحثة مقاربة موضوع الوضعية المهنية لمستشار التوجيه و كيف تؤثر على أدائه و لهذا الغرض طرحت التساؤل المركزي التالي:كيف تؤثر الوضعية المهنية على أداء مستشار التوجيه المدرسي و المهني؟

---

[1] النسق التربوي في الجزائر: **رهانات التغيير**، **حوليات جامعة الجزائر**، عدد خاص 1995-1996 ص ص 84-80.

[2] براهمية صونية: **تأثير الوضعية المهنية على أداء مستشار التوجيه المدرسي و المهني**، رسالة ماجستير غير منشورة [تحت إشراف الأستاذ نور الدين بومهرة]كلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية، جامعة منتوري قسنطينة، 2005-2006.

و للإجابة على هذا التساؤل حاولت الباحثة اشتقاق عدد من الأسئلة الفرعية كالنحو الآتي:

1- كيف تؤثر الظروف المادية للمؤسسة على أداء مستشار التوجيه المدرسي و المهني؟

2- كيف تؤثر الأطر التنظيمية على أداء مستشار التوجيه المدرسي و المهني؟

3- كيف تؤثر علاقة مستشار التوجيه بالمتعاملين التربويين على أدائه؟

-منهج الدراسة: اعتمدت الباحثة في دراستها على المنهج الوصفي و المنهج المقارن حيث قامت بعملية المقارنة بين إجابات المبحوثين [فئة مستشاري ولاية قالمة و فئة مستشاري ولاية سوق أهراس] واعتمدت في ذلك على أدوات جمع البيانات المتمثلة في الملاحظة بالمشاركة و المقابلة و الاستمارة.

-عينة الدراسة:

تكونت العينة من 42 مستشار التوجيه المدرسي و المهني من ولايتي قالمة و سوق أهراس، فقد اتبعت طريقة المسح الشامل لمستشاري التوجيه المقيمين بالثانويات، و مجتمع البحث مقسم إلى 22 مستشارا من ولاية قالمة و 20 مستشارا من ولاية سوق أهراس.

و قد أسفرت الدراسة على النتائج التالية:

1-إن قياس تأثير الظروف المادية للمؤسسة على أداء مستشار التوجيه بين أغلبية أفراد عينة البحث يجدون صعوبة في التنقل إلى مؤسسات مقاطعتهم لاسيما مستشاري ولاية سوق أهراس.

2-إن أغلبية أفراد المبحوثين يرغبون في القيام بإدخال تغيرات على مهامهم الحالية خاصة فيما يخص المهام التي بدون إضافتها، تحتل تقليص المهام بالدرجة الأولى لأنها حسب المبحوثين مكثفة جدا، و يريدون تعديل القانون الأساسي لمستشار التوجيه من أجل تحسن التصنيف المهني.

3-معظم المبحوثين تربطهم علاقة جدية بمركز التوجيه و بمدير مركزهم و أغلبهم يوفر لهم مدير المركز الإمكانيات اللازمة للعمل توفيرا كاملا كما تربطهم أيضا علاقات حسنة بالفريق الإداري و الفريق التربوي.

2-تقييم الدراسة و مجال الاستفادة منها:

قد كشفت هذه الدراسة عن نقاط و جوانب سوف تقوم الدراسة الحالية من التأكد منها من خلال الإجابة على فرضيات البحث و وضع النتائج للدراسة، و إذا كانت هذه الدراسة قد اختلفت عن البحث الحالي في كونها ركزت على تأثير الوضعية المهنية على أداء مستشار التوجيه المدرسي و المهني، بينما تذهب الدراسة إلى البحث عن التكيف المهني لمستشاري التوجيه في ظل الإصلاحات التربوية الجديدة.

الدراسة العاشرة: ربيع شتيوي[1]

1-ملخص الدراسة:

-موضوع الدراسة: محددات الرضا الوظيفي لدى مستشار التوجيه المدرسي و المهني

-إشكالية الدراسة: تناول الباحث في دراسته محددات الرضا الوظيفي في الوسط التربوي و بالتحديد لدى فئة مستشار التوجيه المدرسي و المهني، أي محاولة اكتشاف عوامل الرضا الوظيفي لديهم و كذا محاولة ترتيب محددات الرضا الوظيفي وفق أهميتها من وجهة نظر مستشار التوجيه.

و من هذه النقطة تطور اهتمام الباحث لدراسة هذا الموضوع و للوصول لإجابة عن سؤاله:

-هل مستشاري التوجيه المدرسي و المهني راضون عن وظيفتهم؟ و ما هي محددات رضاهم وفق أهميتها بالنسبة لهم؟

-المنهج المستخدم: اعتمد الباحث على المنهج الوصفي لأنه يتيح له إمكانية عقد مقارنة بين النتائج التي توصل إليها في بحثه في ضوء النظريات التي تناولت موضوع بحثه، كما يمكنه المنهج الوصفي من استخدام عدة أدوات مختلفة لجمع البيانات مثل الاستمارة، المقابلة، السجلات، الملاحظات و إمكانية الجمع بين كل هذه الأدوات.

-فروض الدراسة:

مستشاري التوجيه راضون عن وظيفتهم [فرضية عامة]

[1] ربيع شتيوي: **محددات الرضا الوظيفي لدى مستشار التوجيه المدرسي و المهني**، رسالة ماجستير لم تنشر [تحت إشراف الأستاذ سعد بشانية] كلية الآاب و العلوم الاجتماعية، جامعة منتوري قسنطينة، 2003.

و تندرج تحت هذه الفرضية العامة الفرضيات الفرعية:

1-قد يكون مستشاري التوجيه راضون عن محتوى وظيفتهم.

2-قد يكون مستشار التوجيه المدرسي و المهني راضون عن العائد المادي لوظيفتهم.

3-يمكن أن يكون مستشاري التوجيه راضون عن الجانب التنظيمي لوظيفتهم.

4- يمكن أن يكون مستشاري التوجيه راضون عن الجانب الاجتماعي لوظيفتهم.

5-هناك ترتبات لمحددات الرضا الوظيفي حسب أهميتها من وجهة نظر مستشاري التوجيه.

-العينة:

قام الباحث بمسح شامل لجميع مستشار التوجيه المدرسي و المهني العاملين بولاية ميلة و قسنطينة و البالغ عددهم 66 مستشارا و مستشارة يعملون بمختلف ثانويات الولايتين يخضعون لإشراف مراكز التوجيه حسب المقاطعة التابعين لها.

و قد أسفرت الدراسة على النتائج التالية:

1-إن مستشاري التوجيه المدرسي و المهني راضون عن محتوى وظيفتهم بنسبة 57.36% و غير راضون بنسبة 42.64% و هذا يرجع لأسباب مختلفة.

2-إن مستشاري التوجيه غير راضون [مستاءون] عن العائد المادي لوظيفتهم بنسبة 78.57% و يرجع ذلك إلى أسباب ذكرها الباحث في بحثه.

3-إن مستشاري التوجيه المدرسي و المهني غير راضون عن الجانب التنظيمي لوظيفتهم بنسبة 62.87% و أرجع الباحث أسباب ذلك في العمل بنظام التوقيت الإداري و محدودية فرص الترقية و غيرها.

4-إن مستشاري التوجيه المدرسي و المهني غير راضون عن الجانب الاجتماعي في وظيفتهم بنسبة 54.70% و ترجع إلى المعاملة المتحيزة من طرف الرئيس المباشر في العمل و الشعور بالتهميش كذلك، أما مظاهر الرضا التي ركز عليها 45.30% من أفراد البحث و تتجلى في سهولة التعامل مع مختلف المتعاملين في الوسط المهني إلى التشجيع المعنوي من طرف الرئيس المباشر.

5-هناك ترتيب لمحددات الرضا الوظيفي لدى مستشاري التوجيه، حيث جاء في المرتبة الأولى من حيث الأهمية الأجر ثم الإحساس بأداء عمل مهم، و يليه فرص الترقية المتاحة في العمل بالإضافة إلى تحقق الحاجة إلى الاحترام و التقدير من طرف المشرفين بالإضافة إلى المحدد المتعلق بالناحية القانونية للوظيفة أي القانون الأساسي للمهنة، و مدى ملائمة توقيت العمل و ملائمة التصنيف في سلم الأجر المؤهل العلمي المطلوب لشغل الوظيفة و توصل الباحث إلى النتيجة العامة حيث وجد نسبة 59.09 من مجموع أفراد البحث غير راضين عن وظيفتهم في مقابل 40.90%فقط من أفراد البحث الذين أبدوا رضاهم عن وظيفتهم خاصة فيما يتعلق بمحتوى الوظيفة [المهام المسندة].

2-مجال الاستفادة من هذه الدراسة:

تعتبر الدراسة من الدراسات الأولى حول الرضا الوظيفي لدى مستشار التوجيه المدرسي و المهني في الجزائر، بالنظر لكون هذا السلك استحدث منذ زمن غير بعيد 1991 حيث أبرزت جملة من العوامل المحددة للرضا الوظيفي لهذه الفئة، يمكن إدراجها ضمن نموذج يبرز قائمة محددات الرضا لمستشاري التوجيه المدرسي و المهني في الجزائر.

و قد كشفت هذه الدراسة عن عدة نقاط و جوانب سوف تقوم الدراسة الحالية من التأكد منها من خلال الإجابة على فرضيات البحث، ووضع النتائج النهائية للدراسة، و إن كانت هذه الدراسة قد اختلفت عن البحث الحالي في كونها ركزت على محددات الرضا الوظيفي لدى مستشار التوجيه المدرسي و المهني.

في حين تذهب الدراسة الحالية قي البحث عن التكيف المهني لمستشاري التوجيه في ظل الإصلاحات التربوية الجديدة.

الدراسة الحادية عشر: علي براجل[1]

1-ملخص الدراسة:

-موضوع الدراسة: إصلاح التعليم الثانوي و دوره في التنمية الاجتماعية و الاقتصادية.

-إشكالية الدراسة: إن مسؤولي التعليم الثانوي من أساتذة و مديرين و مفتشين و غيرهم أكثر الناس إحساسا بمشاكل التعليم و أكثرهم معاناة من تلك المشاكل باعتبارهم مسيرين و ممارسين و ملاحظين لما يجري داخله أو حوله، و لذلك فإن آراءهم و أفكارهم ستعطي صورة حقيقية عن حالة التعليم الثانوي.

و من خلال إطلاع الباحث على بعض البحوث التربوية و الدراسات المختلفة و كذلك بعض التقارير المقدمة من قبل اللجان التربوية في إصلاح المنظومة التربوية، تمكن الباحث من التعرف على كثير من المشكلات و أبعادها و من خلال ذلك حصر تلك المشكلات في مجالات أربعة و هي كالتالي:

1-مجال البرامج التعليمية و المواد الدراسية.

2-مجال التحصيل الدراسي و التقويم و التوجيه.

3-مجال التأطير والإشراف التربوي و الإداري.

4-مجال الوسائل التعليمية و الأجهزة العلمية و النشاطات الثقافية المختلفة.

-فرضيات الدراسة:

إذا كان إصلاح التعليم الثانوي ضرورة اقتضتها التحولات العميقة في الحياة العصرية فإن تكييف الطاقات البشرية المتخرجة من التعليم الثانوي مسألة ضرورية لتحسين النمو الاقتصادي و الاجتماعي و هذا لأن:

-إذا كان التخطيط التنموي الشامل ضرورة تقتضيها التغيرات الاجتماعية فإن نجاحه يتوقف إلى حد كبير على مردودية التعليم الثانوي.

---

[1] علي براجل: **إصلاح التعليم الثانوي و دوره في التنمية الاقتصادية و الاجتماعية** ،[رسالة ماجستير غير منشورة] جامعة الجزائر تحت إشراف الأستاذين [أحمد بن دانية و الدكتور عباس المدني] 1990.

-إذا كان تحقيق أهداف التخطيط التنموي الشامل يتوقف إلى حد كبير على مردودية التعليم الثانوي و فعاليته، فإن فعالية التعليم الثانوي تتوقف على مدى فعالية التعليم الأساسي و العالي و مدى ارتباطه بهما.

-إذا كانت التنمية تعاني من صعوبات شتى في بلوغ أهدافها، فإن من شأن إصلاح التعليم الثانوي التخفيف من حدة هذه الصعوبات، و إذا ما شمل الإصلاح جميع مجالات التعليم و جوانبه، فإمكانية توفير الطاقات البشرية ذات الكفاءة القادرة على تذليل صعوبات التنمية الوطنية.

وصف أدوات البحث و طريقة جمع البيانات:

استهل الباحث استبيان البحث ببيان و الهدف و الغرض الأساسي منه هو التأكيد على العينة التي وزع عليها الاستبيان توحي بالدقة و الصراحة في الإجابة، و ذلك لما لها من الأهمية للوصول إلى نتائج علمية تحقق أهداف هذا البحث.

و نظرا لطول الاستبيان و كثرة فقراته فقد راح الباحث أن تكون الإجابة بسيطة و ذلك بوضع علامة [×] أمام كل فقرة من فقرات الاستبيان، و تحت كلمة [نعم] أو [لا] و إذا اقتضت الضرورة إعطاء رأي أو توضيح أكثر فيكتب ذلك في الخانة المخصصة لإبداء الآراء.

-عينة البحث و تطبيق الدراسة عليها:

اختيار الباحث أستاذة التعليم الثانوي العام و التقني و بعض المديرين و المفتشين في ولاية باتنة و بعض الولايات الأخرى، تم توزيع استمارة الاستبيان على 350 فردا، منهم 62 ينتمون إلى ثانويات من مختلف مناطق الوطن، و قد تم الاتصال بهم أثناء الفترة التكوينية .بمركز مصطفى خالف بالعاصمة، أما الباقي فينتمون إلى أحد عشرة [11] ثانوية في ولاية باتنة، وشملت العينة ثانويات التعليم العام و التقني، القديمة منها و الجديدة الحضرية و الريفية، و ذلك بغرض الإحاطة بالظروف العامة و جمع الآراء المختلفة لأفراد العينة.

و قد أسفرت الدراسة على النتائج التالية:

-هناك نقص كبير في الوسائل التعليمية و الأجهزة العلمية و أن نسبة العجز تصل إلى %89.86

-البرامج التعليمية و المواد الدراسية قد تغيرت و لازالت تتغير باستمرار حيث اتجاه التعليم و تطور العلم.

-بين أن 273 أستاذا بأن الاعتماد على الشهادة العلمية فقط غير كاف لاختبار أستاذ التعليم الثانوي بل يجب أن تتوفر إلى جانب الشهادة العلمية مؤهلات أخرى كالميل إلى مهنة التدريس و الاستعدادات العقلية و الكفاءة العلمية و الصفات الأخلاقية الحسنة %89.21 و هي أعلى نسبة سجلت في هذا المجال.

-الأستاذ يوظف حسب هذا المنصب و ليس حسب الحاجة إلى تخصصه.

-ضرورة مشاركة الأساتذة في إعداد البرامج التعليمية إذ تحصل الباحث على 280 إجابة و بنسبة %91.17.

-طبيعة التعليم أغلبه نظري أي انه تعلم حسي لفظي يعتمد على الوصف الحسي أكثر من التحليل و الملاحظة.

-كان تركيز سياسة التوجيه المدرسي و المهني على الفروع العلمية و إهمال الفروع الأدبية لان سياسة التوجيه المدرسي و المهني اعتبرت التلميذ المتفوق في المواد العلمية ذكيا يتمتع بقدرات عقلية، غير أن هذه النظرة أثرت كثيرا على مستقبل التلاميذ الدراسي المهني.

-ضرورة تغيير أساليب التقييم و التوجيه و استبدالها بالأساليب العلمية الحديثة التي تراعي جمع الجوانب المتصلة بالتوجيه و اختيار الفروع و المهن المناسبة لكل تلميذ حسب ذكائه و ميوله المهنية.

2-مجال الاستفادة من هذه الدراسة:

يبدو أن هذه الدراسة تدور حول نفس موضوع دراستنا حيث ساهمت في إطلاعنا على مقررات المنظومة التربوية في مختلف مراحل تطور الجزائر و على أهم المحطات الإصلاحية التي مرت بها من فترة السبعينات إلى نهاية الثمانينات و كذلك و قد أوضحت لنا مدى تأثير مختلف الإيديولوجيات التي تبناها النظام السياسي التربوي الجزائري.

الدراسة الثانية عشر: فرحاتي العربي[1]

1-ملخص الدراسة:

موضوع الدراسة: التجديد التربوي و صعوبات تطبيق نموذج المدرسة الأساسية في المنظومة التربوية الجزائرية.

-إشكالية الدراسة: تتأتى دراسة التجديد التربوي للوقوف على أهم المشكلات و الصعوبات التي تحول دون تحقيق الأهداف التربوية المعيارية للفلسفات التربوية، و تحقيق النشاط الإبتكاري للمؤسسات العلمية و المنظومة التربوية، كما تحاول طرح بديل تربوي للمشكلات المستعصية على الفكر التربوي الحديث من منظور إسلامي و تجديد جوانب التباين الذي نشأت عنه المشكلة التربوية مما جعل في كثير من الحالات في محل تعارض مع الكثير من الجوانب الموضوعية لعالم الوقائع.

و تهدف هذه الدراسة إلى:

باعتبار أن إقامة المدرسة الأساسية ذات التسع سنوات هي الأهم في هذا التجديد التربوي وضعية تحدد التقنيات هي المميز الإصلاح التربوي الجديد هدف الباحث إلى :

-ابتكار حلول جذرية للمشكلات الفنية تعتمد أكثر على توخي الواقعية و الموضوعية.

-الاستغلال الأمثل للإمكانيات المتاحة في تصدي المشكلات التربوية كأساس للعزوف عن سياسة الاعتماد على الغير.

---

[1] فرحاتي العربي: **التجديد التربوي و صعوبات تطبيق نموذج المدرسة الأساسية في المنظومة التربوية الجزائرية** [رسالة ماجستير غير منشورة] معهد علم النفس و علوم التربية، جامعة الجزائر تحت إشراف الدكتور [عباسي مدني] 1989-1990.

-الإجابة عن تساؤلات عديدة تتعلق خصوصا بأهمية الإصلاح التربوي الجديد على مستوى الظروف الحضارية للأمة الجزائرية.

-إذا كان بالإمكان تحديد أهم العوامل الإيجابية و السلبية للبديل التربوي و هو المدرسة الأساسية اتضح كون الأمر يحتاج إلى إصلاح جزئي أو بديل كلي تقتضيه الأحوال المستقبلية المتوقعة للمجتمع الجزائري.

-المنهج المستخدم و عينة الدراسة:

المنهج الذي استخدمه الباحث في دراسته هو المنهج المقارن حيث اختار الباحث لإجراء بحثه مجموعة من المعلمين من مدينتي الجزائر و باتنة و قد كان عدد المعلمين 100 معلم حيث اختيرت عينة البحث بطريقة عشوائية.

الوسائل التي اعتمد عليها الباحث في دراسته:

من أهم الوسائل التي استخدمها الباحث في دراسته الملاحظة و المقابلة و الاستبيان بالتحليل الوثائقي و من ثمة تأتي أهمية تحديد هذه الوسائل العلمية التي لا يمكن الاستغناء عنها في دراسة الموضوع، و تبين للباحث أن الملاحظة هي الوسيلة التي تساعد الباحث على إدراك العلاقة بين العوامل الأساسية التي لها التأثير المباشر في الخطة الإصلاحية التربوية.

-فروض الدراسة:

1-إذا تأكدت عوامل التباين من الجانب المعياري و الإجرائي بواسطة العرض و التحليل للتجديد و محاولات الإصلاح التربوي فإن احتمال التحكم في هذه العوامل يساعدنا على التأكد من حل المشكلة التربوية في الجزائر.

2-إذا كانت العوامل تفوق الحصر و لا يأتي لنا تحديدها و علاجها في ضوء المعطيات الحضارية و العلمية المعاصرة فإنه يصبح الأمر داعيا إلى ضرورة تقديم بديل آخر بعد اليأس من الإصلاح التربوي الجديد، و تبني المدرسة الأساسية المتعددة التقنيات و صعوبة تكيف التغيير التربوي الشامل حسب مقتضيات النظام التربوي الجزائري.

و قد أسفرت الدراسة على النتائج التالية:

من يبين النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة هي أن الإصلاحات التربوية الحديثة لم تستطع أن تقدم حلول كافية للأزمة التربوية العالمية لاسيما في دول العلم الثالث الذي يعاني

كثيرا من حدة هذه الأزمة و نتائجها سواء في مجال المبادئ و الأفكار أو في مجال توفير الشروط الموضوعية لرفع مستوى التعليم فبقيت الأنظمة التعليمية في معظمها تعاني من ضعف في مدخلاتها و مخرجاتها.

2-تقييم الدراسة و مجال الاستفادة منها:

النقد الذي يمكن أن نوجهه إلى هذه الدراسة: هو أن فرضية البحث تبين أنها مصاغة في شكل تساؤلات تتسم بالغموض و التعقيد و أسلوبها غير مباشر من ناحية الطرح.

و إذا كانت هذه الدراسة قد تناولت التجديد التربوي و صعوبات تطبيق المدرسة الأساسية فإن الدراسة الحالية قد تناولت زاوية أخرى و هي الإصلاحات التربوية الجديدة في التعليم الثانوي.

فمن خلال عملية حصر الصعوبات تطبيق المدرسة الأساسية ذات التسع سنوات فقد حاولت الطالبة على ضوئها تحديد بعض الصعوبات التي وقفت حاجزا أمام تطبيق الإصلاح التربوي الذي مس المنظومة التربوية عامة و مستشار التوجيه موضوع الدراسة خاصة.

ثامنا- الإجراءات المنهجية للدراسة:

8-1مجالات الدراسة:

1-المجال الجغرافي:

أجريت الدراسة لموضوع بحثنا "التكيف المهني لمستشاري التوجيه المدرسي و المهني في ظل الإصلاحات الجديدة" على عينة من مستشاري التوجيه المدرسي و المهني، الذين يعملون في المؤسسات التربوية التعليمية الموجودة على تراب ولاية سطيف، و هي عبارة عن مجموعة ثانويات إضافة إلى مركز التوجيه المدرسي و المهني،الذي يعمل فيه بعض من المستشارين.

و بما ان موضوع بحثنا انصب على جميع المستشارين العاملين بثانويات ولاية سطيف، فإن المجال المكاني اقتضى بأن يكون موزعا على كافة ولاية سطيف بدوائرها و بلدياتها و بالتالي يشمل المجال الجغرافي 68 ثانوية.

و قد تم التنقل إلى معظم الثانويات لمقابلة المستشارين و توزيع الاستمارات عليهم فيما تم توزيع البعض الآخر من الإستمارات و لقاء بقية المستشارين بمركز التوجيه المدرسي و المهني [O.S.P.] و الذي يقع بدوره في الجنوب الشرقي لولاية سطيف بحي بيزار حيث

يلتقي المستشارين هناك كل 15 يوما هو عبارة عن اجتماع تنسيقي دوري يتضمن مجموعين مجموعة "أ" و مجموعة "ب" و تضم كل مجموعة أسماء المستشارين و الثانويات التي يعملون فيها.

أما بالنسبة للمقابلات فأجريت بثانويات كل من ولاية سطيف و دائرة العلمة و هم كالتالي:

- ثانوية قيرواني-سطيف-
- ثانوية مليكة قايد-سطيف-
- ثانوية فاطمة الزهراء-سطيف-
- ثانوية المعز لدين الله الفاطمي-سطيف-
- ثانوية عمر حرايق-سطيف-
- ثانوية ابن خلدون-سطيف-
- ثانوية أحمد زهراوي-سطيف-
- ثانوية كاتب ياسين-سطيف-
- ثانوية ابن الرشيق-سطيف-
- ثانوية البشير قصاب- العلمة-
- ثانوية بكير زاير –العلمة –
- ثانوية الشهاب- العلمة-
- ثانوية مالك بن أنس-العلمة-
- ثانوية العربي بن المهيدي-العلمة-
- ثانوية بازر سكرة-العلمة-

2-المجال الزمني:

إذا كان المجال الزمني هو ذلك المجال الذي يحدد الفترة الزمنية التي نزلت فيها الطالبة إلى ميدان الدراسة، فإن أول زيارة استطلاعية للميدان كانت منذ شروعنا في إنجاز البحث في جانبه النظري، حيث كانت لنا زيارات متكررة لمركز التوجيه كل يوم خميس تقريبا، أين أجريت الباحثة مقابلات مع بعض المستشارين، قصد التعرف بموضوع البحث و الهدف منه:

إلا أن النزول إلى الميدان قصد توزيع الاستمارات كان ذلك يوم [2010/04/22] أين قمنا باختبار الاستمارة التجريبية بهدف التأكد من صلاحية بعض أسئلتها و تعديلها عند الضرورة، و بعدها أصبح نزولنا للميدان بعد أن تم ضبط الاستمارة النهائية و توزيعها على عينة الدراسة و ذلك يوم [2010/05/06] بمركز التوجيه المدرسي و المهني، أما بقية العينة التي لم تحضر الاجتماع، فاضطررنا للنزول إلى الميدان بثانويات ولاية سطيف و كان

ذلك يوم [2010/05/09]، كما أجريت المقابلات مع المستشارين و مدراء الثانويات و في 2010/05/16 تم النزول إلى الثانويات بدائرة العلمة فأجريت المقابلات و تم توزيع الاستمارة و في 2010/05/30 تم إتمام توزيع الاستمارة بمركز التوجيه المدرسي و المهني و لم يتم جمعها بشكل كلي إلى غاية 2010/06/28 حيث استمرت هذه العملية حوالي شهرين كاملين.

3-المجال البشري:

إن طبيعة بحثنا واقتصارها على مستشاري التوجيه حدد لنا مجال و بالتالي فإن فئة المستشارين التي هي مجال بحثنا تضم مختلف التخصصات من علم النفس، علوم التربية، علم الاجتماع، لذلك فإن العدد الإجمالي هو **52** بغض النظر عن تخصصاتهم و ما يلاحظ عن المجال البشري إن فئة الإناث هي الفئة الغالبة، و عليه فقد قدر عدد المستشارين بـــ **13** مستشار و **39** مستشارة.

2-8 عينة الدراسة(مواصفاتها-طريقة اختيارها):

تعتبر مرحلة اختيار عينة البحث من أصعب و أهم مراحل البحث العلمي التي يمكن من خلالها الباحث الحصول على بيانات و المعلومات عن ظاهرة موضوع الدراسة، و أهمية العينة تكمن في كونها "الوحدة الإحصائية للمجتمع الأصلي تجمع أفراد يتشابهون في الخصائص و الظروف المشتركة بينهم، و يتم الحصول عليها بطرق مختلفة تبعا لطبيعة و نوعية الدراسة [1]"

و نظرا لأن موضوع بحثنا التكيف المهني لمستشاري التوجيه فإن دراستنا ستكون على مستشاري التوجيه بصفة خاصة، و حتى تكون العينة مأخوذة و ممثلة تمثيلا صحيحا، و تحمل خصائص المجتمع الإحصائي، قمنا باختيارها بطريقة قصدية و منتظمة، خاصة أن مجال بحثنا هم المستشارين الحاملين لشهادة الليسانس في علم النفس و علوم التربية و علم الاجتماع.

و نظرا لأن طبيعة العينة و حجمها متوسط نوعا ما 68 مستشارا و مستشارة فإنه لا خيار لنا أن نؤخذ جل المختصين، إذ في البداية كنا نود إجراء مسح شامل على كل مستشاري التوجيه المدرسي و المهني المتواجدين بثناويات ولاية سطيف، و لكن لم نتمكن

[1] عبد الله عبد الرحمان: **مناهج و طرق البحث الاجتماعي**،دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، 2002، ص 383.

من توزيع إلا **56** استمارة لعدم قدرة الطالبة الاتصال بالعناصر الباقية بسبب (عطلة، مرض، رفض...).

و بعد جمع الاستمارات تم إلغاء أربعة منها بسبب (ناقصة، تناقض واضح...)، و عليه أصبح الحجم الحقيقي لعينة البحث يقدر بـــ **52** مستشاري توجيه مدرسي و منهني.

3-8 منهج الدراسة:

لفهم و تحليل أي ظاهرة من الظواهر المراد دراستها لابد من اتباع مجموعة من الإجراءات تم سنها من طرف علماء المنهجية أثبتت جدواها تجريبيا، حيث تختلف هذه المناهج باختلاف طبيعة الموضوع، و إذا كان المنهج هو الطريقة التي يتبعها الباحث في دراسة مشكلة بحثية ما قصد الكشف عن أسبابها و نتائجها و التعرف على حقيقتها، أو الإجابة عن التساؤلات و الاستفسارات التي يثيرها موضوع الدراسة، فإن الباحث الذي يتوخى الموضوعية و المعرفة الصحيحة اتباع منهج أو مناهج محددة كأسلوب للدراسة العلمية.

و في هذا السياق نجد **مادلين قراويتز** "Madleine Grawatz" يقول بأن المنهج"يعني مجموع العمليات العملية التي تنطبق عليها أخلاقيات البحث من أجل الوصول إلى الحقائق العلمية مهما كانت تبعاتها فنظهرها و نفحصها، هذا المفهوم للمنهج في المعنى العام هو مسار منطقي مطابق لكل الخطوات العلمية التي تسمح بملاحظة هذه الحقائق مثل مجموع القواعد المستقلة لأي بحث أو محتوى خاص"[1] ضف إلى ذلك أن المنهج يجيب على الاستفهامية كيف؟[2].

و قد اعتمدنا في دراستنا على **المنهج الوصفي** و هذا تماشيا مع طبيعة الدراسة المنصبة على محاولة التعرف إذا كان مستشاري التوجيه متكيفون مهنيا و ذلك من خلال التعرف على الوسط المهني الذي يمارسون فيه مهنتهم، و المحيط السائد لكي تتضح لنا الأجواء و أثرها و مساعدتها على تكيف المستشارين و تم ذلك من خلال نزولنا للميدان و تعرفنا على ظروف عملهم و طبيعة علاقاتهم.

---

[1] Madebeine Grawatz, **méthodes des sciences sociales**, Dalloz, Paris, 5eme édition, 1981, p 348.

[2] يوسف عنصر:**دراسات في المنهجية**، إشراف فضيل دليو، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1995، ص 4.

حيث يستخدم المنهج الوصفي في دراسة الأوضاع الراهنة للظواهر من ناحية خصائصها، أشكالها و علاقاتها و العوامل المؤثرة فيها بالرصد و المتابعة الدقيقة للظاهرة[1] .

8-4 أدوات جمع البيانات:

يقصد بأدوات البحث العلمي"مجموعة الوسائل و الطرق و الأساليب و الإجراءات المختلفة التي يعتمد عليها الباحث في جمع المعلومات الخاصة ببحثه و تحليلها، و يتحدد استخدامها وفق احتياجات البحث العلمي و براعة الباحث و كفاءته في حسن استخدام الوسيلة أو الأداة"[2].

كما أن نجاح البحث السوسيولوجي كثيرا ما يتوقف على الاستخدام الصحيح و الأمثل للأدوات و التقنيات المنهجية، ولهذا اخترنا مجموعة من الأدوات التي تتماشى مع طبيعة الموضوع، و خصوصيات البحث إذ لا يمكن لأي بحث أو دراسة علمية أن تنجح دون الاعتماد على تقنيات بحثية و أدوات تسهل على الباحث جمع البيانات الخاصة بموضوع الدراسة و عليه فقد اعتمدنا في بحثنا هذا على **الملاحظة، المقابلة** و **الاستمارة.**

الملاحظة:

تعتبر الملاحظة أول خطوة يعتمد عليها الباحث في أي دراسة ميدانية، فهي التي توجه الحواس و الانتباه إلى ظاهرة أو مجموعة من الظواهر رغبة في الكشف عن خصائصها بهدف الوصول إلى كسب معرفة جديدة عن تلك الظاهرة لذلك تعتبر" أول أداة يستعين بها الباحث في دراسته و هي من أهم الوسائل التي يستخدمها في جمع الحقائق و المعلومات و التعرف على مجال الدراسة و هذا من خلال ملاحظة الشروط و الظروف التي تحيط بأفراد العينة"[3].

و قد استعنا بهذه التقنية في جمع البيانات و المعلومات من خلال الزيارة الميدانية الاستطلاعية التي قمنا بها، و قد ساعدتنا هذه الأداة بالتعرف على الجو السائد في ميدان دراستنا من خلال ملاحظة أفعال المستشارين و مدى تفاعلهم و قدراتهم و انسجامهم مع

---

[1] ربحي مصطفى و عثمان محمد غنيم: **مناهج و أساليب البحث العلمي النظرية و التطبيقية**، دار الصفاء، عمان ، ط1، 2000، ص 45.

[2] Maurcie Angers : **initiation pratique a la méthode biologie des cierges humaines**, dec, lnc Québec 1996, p 52.

[3] محمد علي محمد: **علم الاجتماع و المنهج العلمي**، دارا المعرفة، ط4، الإسكندرية، 1984، ص 755.

أسئلة المقابلة، إضافة إلى محاولة معرفة تأثير التكوين الجامعي على شخصيتهم و ذلك من خلال طريقة كلامهم و حوارهم و مدى تفهمهم للأسئلة المطروحة.

كما أن هناك دوافع عديدة أدت إلى استخدام الملاحظة المباشرة منها:

-الإطلاع العام على أهم الوسائل و الإمكانيات المتوفرة بمكتب مستشار التوجيه و هل تساعدهم على التكيف المهني أم لا؟

-معرفة الظروف التي يعمل فيها مستشار التوجيه و علاقته مع المتعاملين معه من مدير و أساتذة و تلاميذ...إلخ.

- المقابلة:

لاشك أن المقابلة [Interview] تعد من الأدوات الهامة التي يستخدمها الباحث الاجتماعي للحصول على معلومات أو إجابات عن أسئلة معينة محضرة مسبقا، و لهذا فالمقابلة كما يعرفها **دوران** [DORAN] "بأنها الحوار المنظم بين المبحوثين والباحث الذي يكون في اغلب الأحيان مزودا بإجراءات و دليل عملي لإجراء المقابلة يرمي إلى استثارة دوافع المبحوثين للإدلاء بالمعلومات التي تساعد على فهم ما يدور حول موضوع ما، و يستعان بها في التشخيص لتحديد أساليب التوجيه و سبل النجاح"[1].

و قد اعتمدت الباحثة على نوع معين من المقابلة، و هي المقابلة المقننة و التي عرفها **فضيل دليو** و آخرون على أنها:"عبارة عن دليل يشتمل على قائمة أو مجموعة من الأسئلة المحددة و المرتبة ترتيبا منهجيا معينا، و تتضمن عدة مواضيع فرعية مقصودة تتعلق بموضوع البحث، يقوم الباحث بالتعرض لها خلال عملية المقابلة بمعنى توجيه هذه الأسئلة للمبحوثين بهدف الحصول على المعلومات و البيانات المنتظرة من البحث"[2].

و قد استعملنا هذه الأداة مع مستشاري التوجيه المدرسي و المهني كانت على بعضهم فقط، لعدم توفر الإمكانيات المادية التي تؤهلنا بأن نتنقل لمختلف بلديات و دوائر ولاية سطيف، و ذلك حتى نقف على الظروف و العوامل المساعدة لعملية التكيف المهني.

---

[1] خير الدين علي عويس: **دليل البحث العلمي**، دار الفكر العربي، ط1، مصر، 1997، ص 85.

[2] فضيل دليو و آخرون: **أسس المنهجية في العلوم الاجتماعية**، ط1، دار البعث قسنطينة، الجزائر، 1999، ص 191.

إضافة إلى إجراء المقابلة مع مدراء الثانويات لكي نعرف وجهة نظرهم فيما يخص مهنة مستشاري التوجيه المدرسي و المهني و العلاقات التي تربطهم به.

و قد استفدنا منها في عدة أمور أهمها الحصول على معلومات أولية من مستشاري التوجيه العاملين بمؤسسات التعليم الثانوي السابقة الذكر، و حاورناهم حول موضوع البحث هذا علاوة على أن المقابلة قد أفادتنا و سهلت مهمتنا في الحصول على بعض المعلومات الواردة في الاستمارة خاصة خلال عملية تفريغ الإستمارة، كما ساعدت المبحوثين على التأكد من ضمان سرية الإجابات و عدم استخدامها إلا لأغراض البحث العلمي و هذا ضمانا لشعور المبحوثين بالحرية في التعبير عن أهم أرائهم و وجهات نظرهم.

الاستمارة :

تعتبر الاستمارة هي الأخرى من الأدوات الأساسية لجمع البيانات في البحوث الاجتماعية، و تعرف بأنها نموذج يحتوي على مجموعة من الأسئلة توجه إلى الأفراد المبحوثين خلال المقابلة حتى نحصل على المعلومات و البيانات اللازمة لاختيار فرضيات الدراسة.

كما أنها عبارة عن أداة دقيقة و معيارية في نفس الوقت و في نص الأسئلة و تنظيمها[1].

لذا فالاستمارة هي الأداة الأساسية التي اعتمدنا عليها في جمع البيانات من المبحوثين و ذلك لأنها تتسم بالشمول و الاتساع في مقابل اختصار الجهد و الوقت والتكلفة و سهولة المعالجة الكمية و استخدام الأساليب الإحصائية المختلفة.

لقد عمدت الطالبة بعد البناء الأولي للاستمارة إلى تجريبها ميدانيا على مجموعة من المستشارين من دائرة العلمة، و كذا الهدف من هذه العملية الوقوف على مدى فهم المبحوثين و الكشف عن جوانب النقص في الأسئلة و تعديل البعض منها و إلغاء البعض الآخر.

و فيما يخص التعديلات التي أدخلت على استمارة البحث بعد تجربتها، كانت متعلقة بالسؤال رقم 12 و السؤال 13 و السؤال 17 و السؤال 34.

---

[1] Rodolf Ghiglione Benje amin Matalon ; **les enquêtes sociologique, théoriques et pratique** ,Armande colin ; collection, Paris, 5eme édition, p 98.

نأخذ على سبيل المثال السؤال رقم 12 أو قبل إجراء التعديل عليه كان على النحو التالي:

-إذا عرض عليك منصب عمل آخر هل ستغادر منصبك الحالي؟

نعم ☐ لا ☐

و بعد القيام بعملية التعديل أصبحت صياغته:

-إذا وجدت منصب عمل آخر هل ستغادر منصبك الحالي؟

و أما السؤال رقم 13 كانت صياغته على النحو التالي:

-هل أجريت تربصا قبل الالتحاق بالعمل الحالي؟

و عليه غيرنا صيغة السؤال كالتالي:

-هل تحس بأن مزاولتك لهذه المهنة كان يتطلب تكوينا خاصا؟

نعم ☐ لا ☐

و هكذا الحال بالنسبة للأسئلة المتبقية

و بالنسبة لتحكيم الاستمارة فقد عرضت على مجموعة من الأساتذة من جامعة فرحات عباس-سطيف-بالإضافة إلى مدير مركز التوجيه المدرسي و المهني من نفس الولاية

-الأستاذ الدكتور سفاري ميلود-عميد كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية.

-زرارقة فيروز-أستاذة محاضرة بقسم علم الاجتماع و مستشارة توجيه مدرسي و مهني سابقا.

-الأستاذ صام عبد السلام-أستاذ بقسم علم الاجتماع.

-السعيد مكي مدير مركز التوجيه المدرسي و المهني.

-و لقد تم إعداد استمارة دراستنا و المكونة من 47 سؤالا موزعة على أربعة محاور:

-أسئلة متعلقة بالبيانات الشخصية و تحتوي على 08 أسئلة.

-**المحور الأول:** يتضمن أسئلة تتعلق بمهنة مستشار التوجيه و يضم 17 سؤالا.

-**المحور الثاني:** يتضمن أسئلة تتعلق بمستشار التوجيه المدرسي و المهني و يشمل 10أسئلة

-**المحور الثالث:** يتضمن أسئلة تتعلق بالتكيف المهني لمستشاري التوجيه في ظل الإصلاحات التربوية الجديدة و يشمل 12 سؤالا.

الفصل الثاني

التكيف المهني و أساليب الإختيار المهني

-تمهيد

أولا: التكيف المهني

1-نظريات التكيف المهني

2-المقاربة النظرية للبحث

3- أبعاد التكيف المهني

4- مؤشرات التكيف المهني

5- أنواع التكيف المهني

6-مشكلات التكيف المهني

ثانيا: الإختيار المهني

1-مشكلة إختيار الفرد لمهنته

2-أسس لإختيار الفرد لمهنته و فوائده

3-الفرق بين التوجيه و الاختيار المهني

4-أساليب التوافق المهني

5- مظاهر سوء التوافق المهني

- تمهيد:

لقد تطرقنا فيما سبق إلى بعض التعاريف التي تناولت التكيف المهني، إلا أنها اقتصرت جميعا على مجرد تحديد طرف هذه العملية و أشارت إشارة خفيفة وسطية إلى كيفية حدوثها و بما أن التكيف المهني هو تلك العلاقة المنسجمة بين الفرد و بيئته المهنية بحيث يتحقق إشباع حاجات و متطلبات كلا الطرفين، لذلك سنبدأ هذا الفصل مباشرة ببعض النظريات التي تناولت الموضوع بالدراسة و التحليل، و التي توضح لنا إضافة إلى تحديد طرفي هذه العملية ماهيتها، كيفية حدوثها، و مستلزماتها و متطلباتها...

و سنستعمل هنا مصطلح **"التوافق"** بدلا من مصطلح **"التكيف"**،فإضافة إلى ما سبق تبريره حول العلاقة أو التشابه بين المصطلحين، فإن هذه الدراسات التي وجدناها كانت دليل آخر على ما ذهبنا إليه آنفا، إذا كانت تدرس العملية نفسها لكنها استعملت مصطلح "التوافق" ولاشك أن قرار إختيار مهنة المستقبل هو من أهم القرارات التي يتخذها الإنسان في حياته، و أن مثل هذا القرار تزداد أهميته مع ازدياد عدد السكان، و المهن المتوفرة و متطلبات الحياة التي تواكب التطور في النواحي الإجتماعية و الإقتصادية

أولا- التكيف المهني

1-نظريات التكيف المهني:

1-1 نظرية هارسون:

قام هارسون و رفاقه بتحديد التوافق المهني في بعدين هما:

أ-مدى إدراك الفرد لملاءمة ذاته لمتطلبات المهنة "الذات"

ب- مدى إدراك الفرد لملاءمة المهنة لحاجاته (الوظيفة)[1] ، كما وضعوا مؤشرات للإستدلال على كلا البعدين، فتتمثل مؤشرات الاعتقاد بملاءمة الفرد للمهنة في النقاط التالية:

-القدرات العقلية.

-الاستعدادات الخاصة.

[1]محمد رفقي محمد فتحي عيسى: مرجع سابق ، ص7 11.

-الميول.

-الصفات الشخصية.

-الإمكانيات الصحية و البدنية.

-التضحيات.

-كم التدريب و الخبرة.

-القيم.

بينما تتمثل مؤشرات الاعتقاد بملاءمة المهنة للفرد في النقاط التالية:

-الدخل و الحوافز المادية.

-الظروف البيئية للعمل.

-الأمان الوظيفي.

-طبيعة العمل كمهام وظيفية.

-المناخ الاجتماعي للوظيفة.

-موقع العمل.

-فرص الترقي.

-اتجاهات الأسرة و الأقارب نحو المهنة[1].

فالتوافق المهني في هذه النظرية هو ذلك التوأم بين الفرد و مهنته، و يتخذ شكل من أشكال التناسق المتبادل الذي يؤدي إلى تحقيق أفضل عائد وظيفي لكل من الفرد و المهنة على السواء،و هذا يعني أن التوافق المهني يبنى أساسا على المعرفة السليمة بملابسات المهنة من جهة و من جهة أخرى على إدراك و متطلبات أو حاجات الفرد و قدرته على مواجهة المتطلبات و قدرة المهنة على إشباع حاجات الفرد و بالتالي فإن سوء التوافق المهني يرجع إلى إختلال هذه المعرفة أو سوء الإدراك.

و ما يؤخذ على هذه النظرية أن عملية الإدراك هذه و هذه المعرفة لا تتأتى بسهولة و لا تتأتى عند جميع العمال، و غالبا ما تتأتي من خلال الخبرة و الممارسة الواقعية للمهنة التي تعمل على بلورة هده المعرفة.

[1]محمد رفقي محمد فتحي عيسى: المرجع السابق، ص130.

أما فيما يخص المؤشرات فهي مؤشرات يمكننا الاستدلال من خلالها عن مدى ملاءمة كلا المتغيرين لبعضهما البعض، إلا أن في المؤشرات الذاتية الخاصة بالعامل فإن مؤشر الإمكانيات البدنية و الصحية و إن كان يقصد بها أن كل مهنة تتطلب إمكانات أو مواصفات بدنية معينة خاصة في المهن التي ترتكز على القوة البدنية و العضلية، إلا أن في دراستنا سنركز على الصحة النفسية و الاجتماعية التي تلعب دورا مهما في نجاح عمل مستشار التوجيه المدرسي و المهني،أما المواصفات البدنية فإن هده المهنة لا تتطلب مواصفات بدنية خاصة.

1-2نظرية دوايس:

اعتمد دوايس في نظريته للتوافق المهني على فكرة الفرد في مقابل بيئة العمل، فلكل منهما متطلبات و توقعات معينة من الآخر، و يتحقق التوافق إدا استجاب الفرد لمتطلبات بيئة العمل، و في نفس الوقت إدا تمكنت بيئة العمل من تحقيق متطلبات الفرد.

و يمكننا الاستدلال على التوافق المهني من خلال مؤشري: الرضا و الإرضاء.

فالرضا يشير إلى مشاعر العامل الإيجابية و السلبية المتعلقة بعمله، و يضم عوامل عامة كالرضا الداخلي و الرضا الخارجي، و يشير الداخلي إلى الشعور بالسعادة الناجمة عن ممارسة أنشطة العمل لذاتها و كذلك الشعور بالإنجاز، بينما يشير الخارجي إلى مشاعره نحو الجوانب الخارجية للعمل كالأجر و الحوافز، ظروف العمل و الإشراف...

أما الإرضاء فهو طبيعة أداء العمل و سلوكه في العمل، و يضم عوامل عامة مثل الأداء و الطاعة و التوافق الشخصي و الاجتماعي.

و بذلك يتجاوز هذا التصور مفهوم التطابق بمعنى المضاهاة الثابتة البسيطة بين شخصية العمل [و هي الخصائص الأساسية للفرد ذات الأهمية للتوافق المهني] و بيئة العمل، ليشير إلى كل من عملية التوافق و نتائجها سواء من منظور الفرد نفسه أو من منظور الآخرين[1].

و يمكننا صياغة تعريف التوافق المهني عند **دوايس** كالتالي:

"هو العملية التي يحقق بها الفرد أو يحتفظ بحالة من التطابق مع بيئة العمل أو هو حالة الموائمة يحققها الفرد مع بيئة العمل."

[1]إبراهيم شوقي عبد الحميد: **علم النفس و تكنولوجيا الصناعة**، 1998، ص ص 137-138.

1-3نظرية جيتز برج:

تطرق **جيتز برج** إلى تحديد المراحل المؤدية للإحساس بالتوافق المهني و ذلك من خلال ما أسماه بالنمو المهني، ركز **جيتز برج** في نظريته على التوافق المهني على "الاختيار المهني" الذي يعتبر أساس للتوافق المهني، و رأى أن عملية الاختيار المهني هذه تعتمد على أربعة ركائز هي:

1-الاختيار المهني عملية نمائية تحدث عبر مرحلة زمنية قد تستغرق عشر سنوات.

2-تأخذ عملية الاختيار المهني مسارا نمائيا ذا اتجاه واحد، يتطور من خلال الخبرة الوظيفية التي تترك آثارها في الفرد من خلال استثمار الوقت و المال و الجهد و فوق ذلك عليه الاستثمار "الأنا" عند الفرد و لا يرتد الفرد لتغيير اختياره و إنما ينشغل بالتوافق معه.

3-يأخذ الاختيار المهني في النهاية شكلا من أشكال التوفيق بين ميول الفرد و قيمه و الفرص المتاحة له.

4-يمر الاختيار المهني بثلاث مراحل رئيسية:

أ-مرحلة التعلق أو التخيل و تسطير فيها على الفرد على الرغبة في أن يكون راشدا و مستقلا.

ب-مرحلة الاختيار المبدئي و تتحكم فيها-في البداية- ميول الفرد، ثم يكتسب هذا الاختيار حدوده من خلال إمكانات الفرد و ما يحمله من قيم.

ج-مرحلة التعامل الواقعي حيث يجتاز الفرد فيها أبواب ثلاثة: يمر من الأول [الاكتشاف] و تكتشف عنده أبعاد المهنة فيتعرف عليها، ليدخل الباب الثاني [التبلور] فتتبلور لديه هذه الأبعاد، فينتقل من خلال الباب الثالث [التحديد] إلى حيث تتحدد مواصفات المهنة و قدراته على مواجهتها[1].

من الانتقادات المقدمة لهذه النظرية تلك التي قدمها **"دونالدسوبر"** إذ أخذ على صاحبها أنه أخلط الاختيار و التفضيل و التوافق، و كذلك اعتباره لعملية الاختيار المهني عملية مستمرة و نمائية تأخذ و تستغرق مدة زمنية طويلة، كما لم يتطرق إلى صلب عملية التوافق المتمثلة في التوفيق بين ميول الفرد و إمكاناته و قيمه و بين الفرص المتاحة من خلال

[1]محمد رفقي محمد فتحي عيسى: المرجع السابق ص121.

العمل إضافة إلى أنه لم يذكر تلك المواقف التي يمكن أن تحدث فيها التنازلات من أجل التوافق.

1-4نظرية دونالدسوبر:

بنى سوبر نظريته في التوافق المهني من خلال انتقاداته لنظرية "جيتر برج" فدونالد سوبر يرى أن التوافق المهني يتأتى كمرحلة لاحقة من النمو المهني، و أن هذا الأخير يتأتى كنتيجة لعدة مراحل تبدأ من التفضيل فالاختيار ثم الالتحاق و أخيرا التوافق.

فالنمو المهني يتأثر أو هو نتاج للعلاقة الدائمة بين الفرد و المحيط المهني أو المهنة أو ما أسماه جيتر برج بمرحلة التعامل الواقعي، و هذه العلاقة بدورها تؤثر على التوافق المهني.

فنحن لا نعرف إن كان الاختيار سليما أولا في البداية و إنما نكتشفه بعد التعامل أو الممارسة الواقعية للمهنة التي تم عليها الاختيار و حساب درجة التوافق، و بالتالي فإن "حسن التوافق يشير إلى حسن الاختيار و سوء التوافق يشير إلى سوء الاختيار"، و أن معيار النمو المهني هو تحقيق درجة أعلى من التوافق المهني، و بعد اختيار الشخص لمهنة معينة دالة على تقويمه لذاته و قدراته في أن يكون ملائما مع المهنة التي يختارها، و يعتمد التقويم الذاتي للفرد على العوامل المحددة لمستوى طموحاته [مثل المستوى الاجتماعي و الاقتصادي و الحاجة إلى تحقيق مكانة معينة و المؤهلات الدراسية، و مفهوم الذات]، و من ثم فإن الأشخاص الذين لا يتمتعون بمعرفة صحيحة أو تقويم سليم لقدراتهم أو للوظائف المتاحة لهم ينعدم لديهم أساس "الاختيار" الصحيح و تزيد الاحتمالات في أن تصير الممارسة الواقعية للمهنة بالنسبة لهم خبرة غير مرغوبة و مثيرة لعدم الإحساس بالتوافق المهني.

و لا ينكشف التوافق المهني من خلال إطار مرجعي ذاتي فحسب، و إنما ينشأ كذلك من خلال توقعات الفرد من ذاته في إطار الصورة المحيطة [الوظيفة] كما يدركها هو، و من خلال موقعه في المواجهة الذي تتيح له التحقق من توقعاته[1].

[1] المرجع السابق: ص ص 122-123

و من الانتقادات التي يمكن تقديمها لهذه النظرية هو أنه ليس دائما التوافق المهني أو حسن التوافق كما أسماه صاحبها دليل على حسن الاختيار، لأنه قد يمارس الفرد مهنة ما و لم يقم باختيارها بل مارسها عن حاجة مادية و اضطرار لكنه قد يتوافق معها و يرتاح و ينجح فيها من خلال ممارسته لها مع الوقت.

و ملخص النظريات السابقة الذكر هو أن التوافق المهني يعتمد على الإدراك الملاءمة بين الفرد و الوظيفة، أي إدراك الفرد لملائمة ذاته لمتطلبات المهنة و ملاءمة المهنة لحاجاته.

ملخص التعاريف المختلفة للتوافق المهني:

يمكننا تلخيص النقاط المشتركة بين مختلف تعاريف و نظريات التوافق المهني في النقاط التالية:

-يمكن الاستدلال على التوافق المهني من عاملين: الرضا و الإرضاء.

أ-الرضا عن العمل: و هي مجموعة المشاعر الوجدانية التي يشعر بها الفرد نحو العمل الذي يشغله حاليا و هذه المشاعر قد تكون سلبية أو إيجابية و هي تعبير عن مدى الإشباع الذي يتصور الفرد أن يحققه من عمله، و يتضمن الرضا تقبل العمل بوجه عام و تقبل الفرد لجوانب بيئة العمل من إشراف و زملاء و إدارة العمل و ظروفه و ساعاته و الأجر و نوع العمل و كذلك إشباع حاجاته، و من ظاهرة الرضا عن العمل"زيادة الأجر، التقدم داخل الشركة، الثبات في العمل، عدم الغياب، قلة الحوادث، التعامل مع الزملاء في العمل بطريقة حسنة."

ب-الإرضاء: و هو جانب سلوكي يشعر الفرد من خلاله أنه يحقق متطلبات بيئة العمل، سواء المادية و الاجتماعية حتى يمكن المنظمة من تحقيق أهدافها[1].

و يتضح الإرضاء من خلال إنتاجية و كفايته و الطريقة التي يقدر بها زملاءه، و هي التي يعبر عنها سلبيا بغياب العامل و تأخره عن مواعيد العمل و الحوادث التي يقع منها و عدم الاستقرار في العمل، و هي ما يعبر عنها إيجابيا بتوافق قدراته و مهاراته مع مهارات العمل و متطلباته.

[1] صالح حسن الداهري: نفس المرجع السابق،ص80.

أو يعبر عنه [الإرضاء] بمدى كفاءة العامل و أهليته و كفاءته، و بالطريقة التي يقدر بها رؤساؤه و زملاؤه.

-أن يغير الفرد سلوكه بما يناسب الظروف و المواقف الجديدة.

-يستلزم التوافق المهني بعض الوقت لحدوثه، فالواقع أن سنوات عمل الفرد تكون في مجموعها الفترة التي تستغرقها عملية التوافق و يلاحظ أن الرضا و الإرضاء قد يتفاوتان بالنسبة للفرد الواحد من حين لآخر، و لهذا فقد تكون هناك دورات من الإشباع و عدم الإشباع و دورات الإرضاء و عدم الإرضاء في التاريخ المهني للفرد.

-قد تختلف أنماط التوافق المهني باختلاف المهن، فالمحكمات ذات الدلالة قد تختلف من مهنة لأخرى، كما قد يختلف نمط العلاقات المتداخلة في المحكمات نفسها من مهنة لأخرى.

-يتأثر التوافق المهني بعوامل منها: السن و الجنس و مستوى التعليم و التدريب و نمط الشخصية و التوافق خارج نطاق العمل.

-يتطلب قياس التوافق المهني قياس كل من الرضا المهني و الاتجاهات و الروح المعنوية و الطموح و الاستعدادات و القدرات و الميول و الصلاحية للعمل استبيان عن التاريخ المهني.

2-المقاربة النظرية للبحث:

إن النظريات المعالجة في هذه الدراسة تجمع على أهمية التوافق المهني، لأنه يعد أمرا أساسيا في البناء النفسي داخل المؤسسات ليضمن التقلل من الهدر الناشىء من سوء استغلال القدرات أو سرعة استهلاك الآداة البشرية، و من ثمة فإن دراسة التكيف المهني لمستشاري التوجيه في ظل الإصلاحات التربوية الجديدة يتأتى في مقدمة الأمور التي يجب دراستها، و ذلك من أجل تحقيق عائد تربوي أو إحداث تغيير إجتماعي ملموس، لأن أهمية التوجيه تتمثل في مساعدة الفرد على التكيف مع البيئة الإجتماعية، واستغلال إمكانياته و قدراته للنجاح في تخصصه مستقبلا، و اختيار المهنة المناسبة له.

إذ يرى بعض المهتمين بمجال السلوك التنظيمي أن التوافق المهني (التكيف المهني) يشير إلى التواؤم بين الفرد و مهنته، من خلال شكل من أشكال التناسق المتبادل الذي يؤدي إلى

تحقيق أفضل عائد وظيفي سواء للمهنة أو للفرد، و تتأتى حالة التوافق(التكيف) من خلال عملية مستمرة من التفاعل بين الفرد و مهنته بدء بالميل و إنهاء بالتمسك بها.

و تحتل نظرية جيتربرنج مكانا مميزا في تحديد المراحل المؤدية إلى الإحساس بالتوافق المهني من خلال ما أسمته بالنمو المهني.

في حين نجد دونالدسوبر يرى أن التوافق المهني يتأتى كمرحلة لاحقة من مراحل النمو المهني، و أن النمو المهني يسير في عدة مراحل يبدأ بالتفضيل، فالاختيار، فالالتحاق ثم التوافق، كما يرى أن هناك علاقة دائمة بين الفرد و المحيط فيما أسماه جيتربرنج بمرحلة التعامل الواقعي، و أن هذه العلاقة تؤثر في التوافق المهني.

و يمكن تلخيص أهم ما جاءت به هذه الاتجاهات فيما يلي:

أ-إن نظرية جيتربرنج بمعالجتها لموضوع التوافق المهني، ترى أن التوافق المهني أساسه الاختيار المهني.

ب-إن التوافق المهني سواء كان مؤشرا على الاختيار المهني السليم أو نتيجة له يعتمد على إدراك الملائمة بين الفرد و الوظيفة، أي إدراك الفرد لملائمة ذاته لمتطلبات المهنة و ملائمة المهنة لحاجاته.

ج-أكد هارسون في نظريته أن التوافق المهني هو ذلك التواؤم بين الفرد و مهنته، كما أشار في مؤشراته أن الصحة النفسية و الاجتماعية تلعب دورا مهما في نجاح أي عمل مهما كان نوعه.

د-أن نظرية داويس أعطت أهمية كبيرة للتوافق المهني لأنه هو الحالة الموائمة يحققها الفرد مع بيئة العمل. كما استدل على التوافق من خلال مؤشري **الرضا** و **الإرضاء.**

فمن خلال مختلف الآراء و الأفكار التي جاءت بها النظريات السابقة يمكن القول أن التكيف المهني لمستشاري التوجيه المدرسي و المهني مرتبطا بمجموعة من الشروط و الظروف، كتوفير جميع المستلزمات و الإمكانيات التي تتطلبها المهنة(مكاتب لائقة، و قريبة من التلاميذ، الوسائل الضرورية للقيام وبمهامهم كأدوات القياس النفسي، وإجراء الاختبارات النفسية و التربوية المختلفة)

إضافة إلى منح مستشار التوجيه المزيد من المسؤوليات و الصلاحيات اللازمة من قبل إدارة المؤسسة لزيادة فعالية الممارسة المهنية و الإحساس بالثقة و الانتماء و الاندماج و بالتالي تحقيق أهداف المؤسسة التربوية...إلخ.

و عليه فإن معالجة موضوع التكيف المهني لمستشاري التوجيه في ظل الإصلاحات التربوية الجديدة أن لا يغفل عن تلك الظروف و العوامل كأبعاد أساسية تسمح له بالتكيف المهني، لأن التكيف المهني- سواء كان مؤشرا على الاختيار المهني السليم أو نتيجة له- يعتمد على إدراك الملائمة بين الفرد و الوظيفة، أي إدراك الفرد لملائمة ذاته لمتطلبات المهنة و ملائمة المهنة لحاجاته .

و من ثمة فالتكيف المهني لمستشاري التوجيه المدرسي و المهني يمكن الاستدلال عليه من خلال مؤشري الرضا و الإرضاء و يعطى التعرف على التكيف المهني لدى المستشار مؤشرا على توافر أسس الاختيار الصحيح واعتبارات المعايشة للمهنة سلبا أو إيجابا.

و تبقى في الأخير الدراسة التطبيقية هي المحك الحقيقي لاختبار مدى كفاءة هذا الإطار النظري و مصداقيته الواقعية.

3-أبعاد التكيف المهني[1]:

يشير مصطلح البعد إلى العمق و لقد اتسع معناه الآن ليشمل أبعاد سيكولوجية بعد أن كان قاصرا على البعد الفيزيقي.

فأي امتداد أو حجم يمكن قياسه فهو بعد و كل بعد فهو موجه و الموجه قوة ذات حجم و امتداد، وأبعاد الشخصية تتجه إلى الجوانب البيولوجية و الاجتماعية بالإضافة إلى الجوانب النفسية، كما أن الباحث هنا يرى أن هناك ضرورة لدراسة كل العوامل المتصلة بالشخصية، حيث أن الجوانب البيولوجية ترجع إلى طبيعة الذات و تكوينها لذلك فالباحث يرجعها إلى العامل الذاتي أو النفسي في تكامله بين عناصره.

إضافة إلى العمل الاجتماعي و عليه سنركز على الأبعاد التالية لنشير من خلالها إلى أبعاد التكيف.

---

[1] محمد مصطفى أحمد: **التكيف و المشكلات المدرسية**، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، د ط، سنة 1996، ص 19.

1-البعد النفسي:

يهتم هذا البعد بالجوانب السيكولوجية للفرد، حيث يرى أصحاب هذا البعد أن التكيف يتحقق بإشباع حاجات و دوافع الفرد يشكل معدل و منظم و تجنبا للتوتر.

و يجب أن يتميز هذا النوع من التكيف بالضبط الذاتي و تقدير المسؤولية.

و يرى سميث Smith أن التكيف السوي هو اعتدال الشخص في إشباع حاجاته و متطلباته بشكل متزن لإشباع حاجة على حساب أخرى.

و يرى أيضا أن الشخص المتكيف تكيفا سيئا أو ضعيفا هو الشخص الغير واقعي و المحيط غير مشجع لحاجاته و متعجل في إشباع دوافعه، و الذي يضحي باهتماماته و اهتمامات الآخرين من أجل إشباع حاجات حالية آتية.

إلا أن الأحداث النفسية تعمل على استعباد حالات التوتر و إعادة الفرد إلى مستوى معين و هو المستوى المناسب لحياته في البيئة التي يعيش فيها، أي أن الفرد نتيجة للأحداث التي مر بها يجد نفسه يستجيب لعدة مواقف بأساليب مختلفة، توصله إلى الهدف الذي كان يود تحقيقه.

اعتبر أصحاب هذا البعد الشخص المتكيف تكيفا سيئا بأنه شخص غير واقعي فهذا الكلام يمكن تنفيذه بقولنا أن الإنسان نتيجة لتعايشه مع الواقع و الصدمات التي تلقاها هي التي دفعته أو جبرته بإصدار سلوك معين أو إلى سوء تكيفه و بالتالي فهو إنسان واقعي يحاول التصدي و مواجهة الصعوبات رغم سوء تكيفه.

2-البعد الاجتماعي[1]:

يقوم هذا الاتجاه أساسا على البعد الاجتماعي حيث يعتبر التكيف عملية اجتماعية تقوم على مسايرة الفرد لمعايير المجتمع و مواصفات الثقافة و هذا من خلال القدرة على القيام باستجابات متنوعة تلائم المواقف المختلفة و تشبع رغباته و حاجاته.

و هذا يعني أن التكيف حسب وجهة نظر أصحاب هذا البعد يعكس أسلوب الفرد في مواجهة ظروف الحياة و حل مشاكله.

---

[1] المرجع السابق:ص20.

و من أصحاب هذه الاتجاه عزت راجح، وفاي وريسلي ، و ليسلي فليس، و يقرر كل من فاي و ليسلي أن نمط التكيف يتحدد بدرجة الفعالية التي يقابل بها الفرد مستوى الاستقلال الذاتي و المسؤولية الاجتماعية المتوقعة منه في مثل سنه و جماعته الثقافية و يرى ليسلي فلبس أن التكيف يوضح اتجاهين كاملين من مسؤولية الفرد اتجاه البيئة الإنسانية.

-الاتجاه الأول:

أن يتقبل الفرد و يستجيب بفعالية الاتجاه التوقعات الاجتماعية التي تواجهه و ذلك تبعا لسنه و جنسه كالإلحاق بالمدارس أو بمهنة من المهن و تكوين علاقات اجتماعية تتسم بالود و التعاون و بذلك يوضح التكيف مدى استعداد الأفراد لمجابهة التوقعات الاجتماعية من أجل السلوك التكيفي،أما:

-الإتجاه الثاني:

يعني بالتكيف هو أن يسمى الفرد و يشغل الفرص التي تسمح له بتحقيق أهداف ذاتية ثابتة.

و يفسر **محمد الزباري** هذا بالإشارة و إلى التكيف على أنه القدرة على إقامة علاقات اجتماعية مع الآخرين مثمرة و مدعمة تتسم بقدرة الفرد على الحب و العطاء هذا من ناحية و من ناحية أخرى القدرة على العمل المنتج الفعال الذي يجعل من الفرد شخصا نافعا في محيطه الاجتماعي.

فالتكيف تغيير في سلوك الفرد يناسب ما يحدث في البيئة من تغيرات و يكون ذلك عن طريق الامتثال و التحكم فيها أو إيجاد حل وسط بينه و بينها.

-أهمل البعد الاجتماعي الجانب النفسي و ركز على المعاملات و كيفية تأثيرها على التكيف

3- التكيف التكاملي: [النفسي الاجتماعي]

يقوم هذا البعد على أساس ازدواجية بين الجانب النفسي و الاجتماعي، فالتكيف عملية ذات وجهين، تتطلب أن يكون الفرد ينتمي إلى المجتمع بطريقة أكثر فعالية و في نفس الوقت يقدم المجتمع الوسائل لتحقيق الطاقة الكامنة في داخل الفرد، لكي يدرك و ينشط

و يفكر و يبدع عملا خلاقا يواكب التغيير الحادث في المجتمع و عليه فالتكيف عملية تستلزم مسايرة الجانب الاجتماعي و النفسي على حد سواء .

4- مؤشرات التكيف المهني:

هناك من يقتصر في قياسه للتوافق المهني على قياس الرضا و الإرضاء بجوانبهما لأنهما يعكسان تنوع و تعدد المحاكات التي تستخدم لتقدير مستوى التوافق، و هذا التنوع و التباين في قياس الباحثين للتوافق المهني يعكسان ثراء هذا المفهوم و تعدد مظاهره و متطلباته، فمثلا: طموح الفرد واتجاهاته نحو العمل وروحه المعنوية تشير إلى درجة الرضا عن العمل بمختلف جوانبه.

و لهذا أنقسم الباحثون في قياسهم للتوافق المهني إلى فريقين:

الأول: يقيس التوافق من خلال مظاهره كالروح المعنوية، العلاقات الاجتماعية و الصحة النفسية و ثمة من يجمع بين هذين الأسلوبين.

أما **لازورس** lazarus فيشير إلى أربع فئات أساسية تستخدم كمحكات لتقييم فاعلية التوافق و هي:

-الراحة النفسية psycho- comfort [و تتمثل في انخفاض الدرجة على القلق و التوتر و المخاوف و الشعور بالذنب] .

- الفعالية في العمل [بمختلف جوانبها المهنية و الاجتماعية]
- الأعراض النفسية الجسمية
- و أخيرا التقبل الاجتماعي[1]

و نحن في دراستنا هذه سنعتمد على جميع هذه المؤشرات في قياسنا للتوافق أو التكييف المهني لمستشاري التوجيه المدرسي و المهني، أي أننا سنتبنى الاتجاه التكاملي: لان إعتماد مؤشر واحد فقط أو اثنين لا يكفي لكي تكون نتائج الدراسة ذات مصداقية.

---

[1]ابراهيم شوقي عبد الحميد: نفس المرجع السابق،1998، ص 135-136.

5- أنواع التكيف:

يتخذ التكيف المهني شكلان: شكل ايجابي و آ خر سلبي و ذلك حسب شخصية الفرد و كيفية تعامله مع المواقف التي تصادفه في حياته المهنية.

1-الشكل الايجابي:

و هو التكيف الذي يؤثر فيه الفرد على البيئة و بالتالي فهو يعتبر موقفا ايجابيا بالنسبة إليه، هذا مما يدفعه إلى أن يجد حريته في تطبيق آراءه و أفكاره.

2-التكيف السلبي:

و هو التكيف الذي تلعب فيه البيئة أو الوسط الطبيعي تأثيرا كبيرا على الفرد و هذا ما يؤدي بالفرد إلى ضرورة الامتثال لأوامر البيئة و نواهيها حتى و إن كانت تتنافى مع آراءه و أفكاره و رضاه[1].

فالتكيف الايجابي هو الذي يكون فيه الفرد راضيا و مرضيا عنه في مهنته، بينما يكون في الحالة الثانية مرضيا عنه فقط، لكنه غير راض على أمور معينة، لكنه يستمر في عمله و يتعايش مع مختلف المواقف التي تصادفه بذكاء.

6- مشكلات التكيف المهني[2]:

و تتعلق هذه المشكلات بالتوافق مع العمل أي التوافق المهني، إن كثير ما يتطلب الأمر متابعة الفرد بعد التحاقه بالعمل للتأكد من تكيفه و رضاه عنه، و ينبثق عن ذلك المشكلات التالية:

أ-المشكلات المتعلقة بالتكيف لظروف العمل:

و هذه المشكلات تتعلق بالعادات و الأساليب التي تساعد الفرد على أن يتكيف مع رؤسائه و زملائه و الظروف المادية و الاجتماعية التي تحيط بالعمل، و هذه المشكلات يقوم بمعالجتها المرشدون المهنيون في المصانع أو الشركة، ان كثير ما يكون التكيف ناشئا عن سوء العلاقات الأسرية أو الإجتماعية التي يعيش فيها العامل.

---

[1] حسن شحات تسمعان: **اسس علم الاجتماع** ، دار النهضة العربية للنشر،بيروت، ط 1، 1976، ص 257.

[2] صالح حسن الداهري: المرجع السابق، ص 70.

ب-المشكلات المتعلقة بالتقدم و اللجوء إلى أعمال أخرى:

و هذه المشكلات تتعلق بعامة الافراد إلى توجيه مهني يتعلق باكتساب الأساليب و العادات التي تؤهلهم للترقي في أعمالهم سواء كانت هذه العادات و الاساليب بعملهم الحاضر الآلة الكاتبة و في بعض الأحيان يتطلب الأمر تحويل الفرد من عمل لآخر إذا وجد أن تكيفه في عمله الحاضر أصبح مستحيلا و أن الأفضل له و للعمل أن يتحول إلى عمل آخر مع ملاحظة أسباب فشله في عمله السابق.

ج-المشكلات المالية و الصحية التي تؤثر في تكييف الفرد لعمله:

و هذه المشكلات تتعلق بالنواحي الصحية أو المالية التي قد تؤثر في تكيف الفرد للعمل و في انتاجه و في علاقته مع زملائه ففي كثير من الاحيان نجد أن التكيف للعمل يتأثر بحاجة الفرد المالية و الصحية و من الممكن أن يتعاون المرشد و الأخصائي الاجتماعي و الطبيب في مساعدة الفرد على التغلب على هذه العوامل لما تعلمه الفرد سابقا.

د- مشكلة البطالة:

1-بطالة صريحة و هي عدم وجود العمل

2-بطالة مقنعة و هي أن يعمل الفرد في غير مجال تخصصه [وضع الرجل المناسب في المكان المناسب].

و كلا النوعين من الممكن أن يؤديا بالإنسان إلى الاحباط و الانحراف نتيجة الفراغ الذي لم يشغله الفرد بما هو مفيد و نافع، أشغل صاحبه بما هو نافع و ضار.

هـ- مشكلة سوء التكيف المهني:

و هي مقدرة الفرد على التكيف سلوكيا على ظروف العمل و أن تكون لديه القدرة على تكوين علاقات إيجابية مع رؤسائه و مرؤوسه، مما يجعله قضية فردية و اجتماعية على حد سواء، أما كونه قضية فردية فلأن إختيار الفرد لمهنة ما يحدد أمورا أساسية في حياته منها:

سهولة أو صعوبة حصوله على عمل معين، واستمراريته في هذا العمل أو التوقف عنه، انجاحه أو فشله فيه، رضاه، أو عدم رضاه عنه، المرد ود المادي المناسب، البيئة الاجتماعية و الافراد الذين يتعاملون معهم

ثانيا- الاختيار المهني:

الاختيار هو انتقاء الأشخاص الأكثر قدرة، أو الأشياء المناسبة، و الاختيار أيضا هو فرز أوتوماتيكي أو انتقاء عقلاني مبني على معايير مسبقة بهدف الحفاظ من بين أشخاص أو أشياء تلك التي تشكل قيمة خاصة [1].

أما الاختيار المهني هو التعبير عن العزم على الالتحاق بمهنة معينة و هو عبارة عن قرار ليتخذه الفرد مرة أخرى و ربما عدة مرات خلال حياته المهنية، و كما يرى بتريرج هو عملية اتخاذ قرار لا يمكن تجنبها و تنتهي في كل مرة بحل وسط[2].

و يعرفه **إمل دوركايم**: " على أنه الوسيلة المثالية لإنقاص من الصراع في المنظمة و يتيح للمؤسسة العيش في تناسق و تفاهم أكثر"

كما أن الاختيار المهني هو عملية تهدف إلى اختيار أكثر للأفراد ملاءمة للعمل مع وظيفة معينة و عادة يتم الاختيار وفق أسس وشروط معينة، ثم القدم للوظيفة مجموعة من الأفراد و عن طريق المقابلة أو الاختبارات ثم تحديد الأنسب للعمل و الإعلان عن الأشخاص الذين وقع عليهم الاختيار بالوسائل المتاحة، و يتم الاختيار عادة للمهن وفق الأسس و الشروط المطلوبة للوظيفة، و ذلك من أجل وضع الرجل المناسب في المكان المناسب، و على أساس الاستعداد للنمو الوظيفي للفرد من حيث رغبته و ميوله و قدراته و استعداداته [3].

إن اختيار افرد لمهنة وفق قدراته و ميوله ورغباته وفق اختيارات أعدت بكشف عن هذه القدرات سيؤدي إلى التكيف مع المهن التي يختارها مما يؤدي إلى تحقيق السعادة، و أن الاختيار المهني المناسب يؤدي إلى تحسين العلاقات الإنسانية في المجالات المختلفة، نظرا لممارسة الفرد العمل الذي يناسبه فيساعده على زيادة ثقته بنفسه و رفع معناوياته و رضاه و سعادته فيسهل تعامله مع الآخرين.

يمكن القول أن الاختيار المهني هو تلك العملية التي تقوم بها أي منظمة أو مؤسسة لانتقاء أفضل المرشحين للوظيفة.

---

[1] Robert Sillamy –**dictionnaire usuel de la psychologie** , parix ,1983,p 61.

[2] صالح حسن الداهري: نفس المرجع السابق، ص 61

[3] المرجع نفسه، ص 47.

كما أن الاختيار هو تلك العمليات التي تقوم بها أي منظمة أو مؤسسة لانتقاء أفضل المرشحين للوظيفة و يمكن القول كذلك أن عملية الاختيار هي العملية الادارية التي بمقتضاها يقسم المرشحين غلى فريقين فريق تقبله المنظمة و فريق ترفضه[1].

1-مشكلة اختيار الفرد لمهنته:

عند غياب التوجيه المهني لاختيار المهنة و تبعا لازدياد متطلبات الحياة ستظهر العديد من المشكلات المهنية منها:

1-مشكلة عدم حسن الاختيار:

عندما لا تتناسب المهنة مع كفاءة الفرد و قدراته واستعداداته و ميوله كأن تكون طمعا في مردود مادي أو ونتيجة مركز اجتماعي، تؤدي به إلى صراعات نفسية قد تنتهي إلى اللامبالاة ثم إلى الطرد و أحيانا إلى الانحراف.

2-مشكلة عدم الإعداد التأهيل المهني الكامل للمهنة المختارة يمكن مواجهة هذه المشكلة و ذلك بعقد دورات تنشيطية.

ينبغي أن تكون عملية الاختيار المهني عملية مستمرة و متصلة، بمعنى أن يحتاج الفرد حرية الاختيار و التقرير في مصيره في كل مرحلة من مراحل عمره، و عل ذلك فيجب أن يكون هناك توجيه مهني في المدرسة ثم الجامعة ثم بعد التخرج من الجامعة، لان الفرد يتغير و المجتمع من حوله يتغير و المهن و الأعمال تتغير، نرى منها تسود فترة ثم تصبح بعد ذلك عديمة الأهمية في فترة أخرى، و أيضا تستحدث مهن و تتطلب مهارات جديدة لم يكن يتقنها الفرد من قبل.

إن من الملاحظ أن الشباب يندفعون و راء الدراسات العلمية بينما لا يكونون جميعا قد أعدوا للنجاح في الكليات العلمية، فالفرد لا ينبغي أن ينقاد وراء الآخرين أو أن يدخل مهنة لمجرد التقليد و المحاكاة و من أهم الفواعد للاختيار المهني:

1-زيادة الدخل عن طريق الاشتغال المهني المناسب

2-الرضا و الارتياح في العمل إذ اشتعل الفرد بالمهنة المناسبة

[1] Dale Yoder,perssonel **management and industrib relations,n.y.prentieé,hall** book canol pamy 1962,page617.

3-للمهنة التي يختارها الشخص الأثر الفعال في تحديد البيئة التي يعيش فيها و الأصدقاء الذين يخالطهم.

4-انخفاض معدل الإصابات بمقدار 16% من المنشآت التي تستخدم الاختيار المهني للعمال.

5-أن سوء التوافق للعمال مع عمله قد يجعله مصدرا للمتاعب وانخفاض الروح المعنوية لزملائه، فعن طريق الاختيار المهني يتم إبعاد مثل هذا النوع من العمال عن العمل.

3-أسس اختيار الفرد لمهنته و فوائده:

توجد عدة مبادئ لاختيار الفرد لمهنته ممكن أن يحقق فيها أعلى قدر من النجاح فيها و من هذه المبادئ مايلي[1]:

1-أن الفرد يصلح لان يقوم بأكثر من مهنة، و أن لديه القدرة على التكيف و التوافق مع المهن المختلفة.

2-أن كل مهنة لها مطالب يمكن أن تعتبر هذه المطالب مع مرور الزمن و حسب الظروف المكانية و على اختلاف الدول و المجتمعات.

3-عدم اختيار المهنة على أساس رؤيتها ناجحة أو أنه رأى شخصا ناجحا فيها.

أن الإنسان عندما يختار مهنته، فإنه يختار أكثر المهن ملاءمة لقدراته واستعداداته و ميوله و التي تجلب له السعادة و لا تتطلب الكثير من التعديلات.

3-الفرق بين التوجيه المهني و الاختيار المهني:

كثير من الأشخاص يخلطون بين التوجيه المهني و الاختيار المهني، فيظنون أنهما عمليتان متشابهتان و هذا غير صحيح.

فالتوجيه المهني يهدف إلى مساعدة الفرد على اختيار مهنة تناسبه و على إعداد نفسه لها، و على الالتحاق بها و التقدم فيها بصورة تكفل له النجاح فيها و الرضا عنها و النفع للمجتمع، و تتطلب عملية التوجيه المهني:

1-دراسة تحليلية شاملة للفرد تكشف قدراته المختلفة الجسمية و الحسية و الحركية و العقلية و كذلك سماته المزاجية و الاجتماعية و الخلقية.

---

[1] صالح حسن الداهري: مرجع سابق، ص 63.

2-تحليل المهن و الأعمال المختلفة من نواحيها الفنية و الصحية و الاقتصادية أي من حيث ما تتطلبه من استعدادات و مهارات و سمات مختلفة.

3-يهدف إلى استغلال الاعمال لصالح الأفراد

أما **الاختيار المهني** هو إنعكاس لشخصية الفرد و للمهنة دور كبير في تشكيل شخصية الفرد، و بالمقابل فإن الاختيار المهني المبني على الواقع هو **دليل النضج المهني و التكيف المهني** .

و يرى فريق من علماء الاجتماع، أن الاختيار المهني يتحدد وفقا لمستوى الاجتماعي و الثقافي للأسرة ، و الدور الذي يلعبه التوجيه المباشر و غير المباشر من خلال التنشئة الاجتماعية، و من وجهة نظر علماء النفس فإن عملية الاختيار المهني هي جانب من السلوك الإنساني الذي يتأثر بشخصية الفرد و صفاته الجسمية و النفسية و غالبا ما يكون الاختيار المهني استجابة للحاجات الإنسانية و هي ترتبط بقدرات الفرد و استعداداته و خيراته و ميوله.

و لكن هناك اتفاقا في الهدف حيث يسعى كل من التوجيه المهني و الاختيار المهني لوضع الرجل المناسب في المكان المناسب.

4-أساليب التوافق المهني:

التوافق المهني هو حالة ديناميكية متغيرة من الاتساق أو التطابق بين قدرات الفرد و حاجاته من جهة و المتطلبات العقلية و الاجتماعية لبيئة العمل المادية و الاجتماعية من جهة أخرى، و تتبدىهذه الحالة في تحقيق قدر من التماثل بين حاجات و أهداف الفرد من جهة و حاجات و أهداف المؤسسة من جهة أخرى بحيث يتحقق لكل منها الشعور بالرضا.

و يمكن الحد من المشكلات الناتجة عن سوء التوافق المهني باستخدام الأساليب التالية:

1-استخدام الطرق العلمية للمواءمة بين الأفراد و متطلبات العمل و تتضمن عملية المواءمة مايلي:

أ-الاستعانة بالمقابلات و الاختيارات لوضع الشخص المناسب في المكان المناسب من حيث استعداداته و قدراته الشخصية و العقلية المختلفة، و تتضمن عملية المواءمة الإرشاد المهني، دراسة الفرد و تحليل العمل المهني

ب-الاستعانة ببرامج التدريب المختلفة للقيام بالعمل، حيث يعتبر التدريب المهني شرطا أساسيا و ضروريا لكل فرد، إذ كنا نريد منه التكيف مع مهنته و النجاح فيها، و يمكن الاستفادة من التدريب في أحداث الرضا عن العمل من حيث الشعور بالنجاح من خلال اتقان العمل وارتفاع الروح المعنوية.

2-توفير بيئة مناسبة للعمل [تكيف العمل للفرد] تتضمن عملية التكيف تصميم الآلات بحيث تكون مناسبة للإمكانات البشرية و تعديل طرق و شروط آداء العمل لتخفيض التعب و الأخطار و الملل، و كذلك توفير الظروف الفيزيقية للعمل من حيث الإضاءة و التهوية و غيرها.

3-رفع الروح المعنوية للفرد من خلال مشاركته في اتخاذ القرار.

4- إن التنظيمات النقابية تزيد شعور الأفراد بالإتحاد و المشاركة، و هو على الأكثر يظهر بهذا الإرضاء من نقابته لأنها تستطيع أن تستجيب للكثير من حاجاته و مطالبه.

5-تحسين الصحة النفسية [الإرشاد النفسي] قد يكون بسبب عدم الرضا المهني أحيانا عائد إلى سوء توافق شخصي او مشكلات خارج العمل.

6-الخدمات الاستشارية: قد يحتاج العامل إلى خدمات مختلفة ، فإذا لم يستطع الحصول عليها فإنها تكون سببا في شعوره بالقلق و سوء التكيف مع بيئته و هذه الخدمات تحتاج لخبرة أشخاص متخصصون في النواحي التربوية و الطبية و غيرها.

5-مظاهر سوء التوافق المهني:

إن سوء التوافق المهني يعني عجز الفرد عن التكيف السليم لظروف عمله المادي لظروفه الاجتماعية أو لهما جميعا بما يجعله غير راض عنها و غير راض عنه منها و من بين هذه المظاهر مايلي:

-قلة الانتاج من ناحيتي الكم و الكيف.

-الإكثار من الحوادث و من الأخطاء الفنية.

-اساءة استخدام الآلات و الأدوات و مواد الخام.

-كثرة التغيب و التمارض بعذر و بدون عذر من عمل إلى آخر.

-اللامبالاة و التكاسل.

-الاسراف في الشكوى أو التمرد أو المشاغبة.

-كثرة الاحتكاك بالزملاء و الرؤساء و المرؤوسين[1].

ما يمكن استنتاجه من هذا الفصل أن التكيف المهني عملية ديناميكية مستمرة، ترتكز على جوانب نفسية ذاتية و أخرى خارجية موضوعية و ضرورة الموازنة بينهما لتحقيق التكامل و الانسجام و بالتالي التكيف مهنيا.

كما أن التكيف المهني يبنى أساسا على المعرفة السليمة بملابسات الوظيفة و إدراك متطلبات و قدرة الفرد على مواجهة هذه المتطلبات.

[1]نفس المرجع: ص 79.

الفصل الثالث:

التحليل السيكو-سوسيولوجي لعملية التوجيه المدرسي و المهني

-تمهيد

أولا-لمحة تاريخية عن نشأة و تطور التوجيه المدرسي و المهني

1-نشأة و تطور التوجيه المدرسي و المهني في العالم

2-نشأة و تطور التوجيه المدرسي و المهني بالجزائر

ثانيا-التوجيه في ضوء النظريات السوسيولوجية و البسيكولوجية

1-النظريات السوسيولوجية

2-النظريات السيكولوجية

ثالثا: مهنة التوجيه المدرسي و المهني

1-أسس و مباديء التوجيه المدرسي و المهني

2-أهداف ووظائف التوجيه المدرسي و المهني

3-أهمية التوجيه المدرسي و المهني

4-مجالات نشاط التوجيه المدرسي و المهني

5- أدوات ووسائل عمل مستشار التوجيه

6-مقاييس التوجيه المدرسي و المهني

7-الصعوبات التي تعرقل عملية التوجيه المدرسي و المهني

رابعا:مستشار التوجيه المدرسي و المهني

1-تعين مستشار التوجيه المدرسي و المهني

2-الاجراءات التنظيمية لمهنة مستشار التوجيه المدرسي و المهني

3-علاقات مستشار التوجيه مع مختلف المتعاملين معه

4-مهام مستشار التوجيه المدرسي و المهني

تمهيد:

يتوقف تطور الدول و رقيها على الاستغلال الأمثل و التوظيف العقلاني لطاقتها البشرية، و لعل أهم نشاط يضمن ذلك هو التوجيه، حيث أن التوجيه المدرسي و المهني هو عملية بناءة تهدف إلى مساعدة الفرد لكي يفهم ذاته و يدرس شخصيته، و يعرف خبراته، و يحدد مشكلاته، و ينمي امكاناته، و يحل مشكلاته في ضوء معرفته و رغبته و تعلمه و تدريبية لكي يصل إلى تحديد و تحقيق أهدافه و تحقيق الصحة النفسية و التوافق شخصيا و تربويا و مهنيا.

تعود الأصول الأولى لتوجيه المدرسي و المهني إلى أواخر القرن التاسع عشر و بداية القرن العشرين، و في الواقع التوجيه المهني سبق التوجيه المدرسي في نشأته و في عدد الأبحاث التي أجريت حوله، كما أنه تقدم عليه في أساليبه ووسائله بل و في الهيئات المهتمة به و المصالح المخصصة له[1].

حيث تمكن العلماء من الجزم بأن الفروق الفردية بين التلاميذ من أهم الأسباب الرئيسية في تأخر بعض التلاميذ عن أقرانهم.

ثم خلال نفس الفترة الزمنية لاحظ العلماء و أصحاب الأعمال عدم استقرار العمال في عملهم و سرعة دوران العمل لديهم، بحيث تبين لديهم بأن كل صناعة من الصناعات تتطلب قدرات خاصة قد تتوفر في عامل و لا تتوفر في آخر.

وخلال هذه الفترة كانت مدرسة التحليل النفسي تجد رواجا لها لدى علماء النفس و علماء الطب العقلي، و ذلك فيما يتعلق بكشفها عن الدوافع اللاشعورية للسلوك.

هذه العوامل السابقة الذكر كانت الباعث الرئيسي على الاهتمام بمساعدة الفرد على أن يكيف نفسه مع بيئته و مع نفسه و خصائصها حتى يتمكن من مجابهة الحياة و أعبائها، على أن يكون التكيف المنشود تكيفا مع الحياة الاجتماعية بمختلف نشاطاتها سواء تعلق الأمر بالأسرة أو المدرسة أو العمل. و هذا تماشيا مع قدراته و ميوله، الأمر الذي

[1] عطية محمود هنا: **التوجيه التربوي و المهني**، القاهرة، مكتبة النهضة المصرية، 1959،ص 12.

أدى إلى ظهور البدايات الأولى لحركة التوجيه في كافة المجالات بدءا بتأسيس أول معمل لعلم النفس التجريبي سنة 1879 في **ليبزيخ** على يد **وليام فونت.**

ثم تليها إسهامات **الفريد بنية** BINET سنة 1905 بفرنسا عندما أراد دراسة مشكلة التخلف الدراسي و الضعف العقلي، فلجأ إلى وضع أول اختبار ذكاء في العالم، حيث استعمل في اثناء دراسته التخلف الدراسي و الضعف العقلي، عند بعض الأولاد أولى مبادئ التوجيه و الإرشاد في مساعدة هاتين الفئتين من الأفراد[1].

فإذا كان أغلب المربين يعانون من قلق شديد في كيفية ضمان الحياة الجديدة للأفراد، حيث أن قراراتهم في المجالين الدراسي و المهني لم تكن مبنية على أساس علمي تبين استعدادات و قدرات كل واحد منهم، بل كانت عبارة عن بيانات و معلومات ناقصة معتمدة على وضعية سوق العمل.

كل هذه الظروف دفعت بهيئة **اليونسكو** UNESCO إلى اتخاذ المبادرة في جميع مديري المؤسسات العامة من بلدان مختلفة تحت إشراف البروفيسور **راي** REY مختص في التوجيه المهني في معهد العلوم التربوية بجنيف، حيث بين ضرورة تفعيل للبحث في ميدان التوجيه و رفع مستواه إلى أعلى مستوى ممكن أين تم توثيق الدراسات و البحوث و نشرها بطرق مناسبة تعكس حاجات التكوين[2] و لا يمكننا الحديث عن التوجيه دون التطرق إلى التطور التاريخي في بعض دول العالم.

أولا- لمحة تاريخية عن نشأة و تطور التوجيه المدرسي و المهني

1-نشأة و تطور التوجيه المدرسي و المهني في العالم

1-1مرحلة التركيز على التوجيه المهني:

بدأت حركة التوجيه المهني بالولايات المتحدة الأمريكية عام 1908 على يد **فرانك بارسون**FARANK PARSONS حيث أسس في **بوسطن** بأمريكا مكتب التوجيه المهني،

[1] عطية محمود هنا: **التوجيه التربوي و المهني**، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة.

[2] D.Eduper-aspects **nouveaux du role de 1.95 l'information professionnelle dans l'orientation scolaire.les techniques modernes d'information scolaire**, édition sen ciel-France, 1981,p 221.

و الذي كتب سنة 1909 كتاب **"اختيار المهنة"**[1] و الذي يعتبر أول و أعظم كتب التوجيه المهني و هو الذي رشح بارسون ليلقب**"أبو التوجيه المهني"** حيث تطرق فيه إلى الأسس التي يقوم عليها التوجيه و المتمثلة في:

1-دراسة الفرد بهدف التعرف على قدراته و إمكانياته واستعداداته و ميوله.

2-تزويد الفرد بالمعلومات الصحيحة و الكافية عن المهن المختلفة و بطبيعة كل مهنة من هذه المهن بهدف مساعدة الفرد على اختيار المهنة التي تتلاءم مع ظروفه و امكانياته واستعداداته و ميوله[2].

غير أن "بارسون" لم يوفق في تطبيق هذين المبدأين في التوجيه بصورة كاملة بل اقتصر نجاحه على تطبيق المبدأ الثاني واعتقد أن التوجيه الفردي هو الأساس في عملية التوجيه المهني، رغم أنه لا يستبعد الاستفادة من عملية التوجيه الجمعي في صورة إعداد و إعطاء بيانات عن المهن المختلفة و مطالبها، و أن أي اختيار يعني أن يتم على أساس من التحليل العلمي الذي يشترك فيه الموجه[3].

و في سنة 1910 عقد في بوسطن أول مؤتمر للتوجيه المهني، و صدرت في السنة نفسها أول مجلة في التوجيه المهني، الأمر الذي أدى إلى انتشار حركة التوجيه المهني.

و قد اتخذ مجال تطور التوجيه المدرسي و المهني، في أعقاب الحرب العالمية الأولى موجه من النشأة، أدت إلى ازدهار التوجيه المهني و التربوي و النفسي، حيث انتشرت حركة القياس الذكاء، انتشارا سريعا و العمل على تطبيق السجل المجمع (و هو عبارة عن بطاقة تشمل كل ما يمكن جمعه من الفرد من معلومات في مراحل حياته الدراسية المختلفة، فضلا عن التوصل إلى إعداد إختيارات مهنية)

كان هدف القائمين على برامج التوجيه في المدارس و الجامعات و المصانع و هو العمل على اختيار الأفراد للمهن المختلفة، أو البرامج الدراسية التي تتلاءم و قدراتهم واستعداداتهم و ميولهم.

[1] حامد عبد السلام زهران : **التوجيه و الارشاد النفسي**،ط2،عالم الكتب القاهرة، 1980، ص 42.

[2] وهيب مجيد الكبيسي و آخرون: **التوجيه التربوي و الارشاد النفسي بين النظرية و التطبيق**، دون ط، أليجا 2002، ص 16.

[3] سيد عبد الحميد مرسي: **الارشاد النفسي و التوجيه التربوي و المهني**، دار الخانجي، القاهرة، 1975، ص 46.

إذ قام مجلس البحوث الوطني الأمريكي National Rese Arch Council بعقد عدة مؤتمرات للبدء ببرامج التوجيه في الكليات الجامعية، و قام مجلس التربية الأمريكيAmeriean eaumeil of du eation كنتيجة لهذه المؤتمرات بمشروع برنامج تعاوني لقياس الذكاء تحت إشراف العالم النفساني **ترسون** THURSTON و في عام 1923 تضمنت هذه الجمعية لجنتها للتجارب التعاونية في ميدان الخدمات الشخصية للطلبة، فأدى هذا إلى خلق و عي اهتمام في جميع أنحاء البلاد، لإدخال برامج التوجيه بالمدارس و الجامعات، كما ساهمت اللجنة بإمداد المشتغلين في التوجيه بالأدوات مثل اختيارات الذكاء، التحصيل، بطاقات المجتمع، و التي عجز بارسون و تلامذته عن استخدامها في هذا الميدان.

كما شجعت أيضا **سترودن** بجامعة ستانفورد على دراسة الميول المهنية حيث ساهمت في تأليف الكتابات و الدلائل المهنية إلى أن ظهر التكيف للمهنة سليما و الذي ما هو إلا مظهر واحد من مظاهر الحياة التي يتكيف لها الفرد، و أن الفرد في تكيفه لموقف من المواقف كالمهنة مثلا الذي يتوقف على القدرات و الاستعدادات العقلية و الجسمية و الانفعالية.و سمات شخصية تساعده على أن يتفاعل مع الجماعة التي يعمل فيها، كما يتوقف نجاحه فيها على نظرته لنفسيه و نظرة الجماعة نحوه، و قدم يرجع عدم نكهة الفرد لمهنته و عدم سعادته و نجاحه فيها لا إلى افتقاره إلى القدرات المهنية الخاصة التي تتطلبها هذه المهنة و لكنه لاضطرابه الانفعالي، و عدم اتزان شخصيته و عدم تكيفه مع نفسه و هذا ما أثبتته بعض التجارب.

حيث أن النجاح و السعادة في بعض المهن تتوقف على الاستعدادات الانفعالية للفرد و مركزه الاجتماعي بين زملائه، مما أدى إلى اتساع مجال المهن،حتى يتفق في هدفه مع أهداف الصحة العقلية التي تنظم ككل، و تضع في مجال الاعتبار نمو الشخصية و تطورها و العوامل التي تؤثر في انحرافها و بذلك تحول التوجيه من مجرد مساعدة الفرد على أن يتكيف لمهنة إلى مساعدته على أن يتكلفا مع نفسه و مع الحياة [1] و في سنة 1939

---

[1] سعد جلال: **التوجيه النفسي و التربوي و المهني**، دار الفكر العربي، ط2، القاهرة ، 1992، ص 79.

أنشيء مكتب المعلومات المهنية و التوجيه في إدارة التربية المهنية بوزارة التربية الأمريكية حيث قام بإدخال التوجيه المهني في المدارس و المراحل التعليمية الأخرى.

أما في **انجلترا** فقد بدأ الاهتمام بالتوجيه المهني في نفس الوقت الذي بدأ الاهتمام به في الولايات المتحدة الأمريكية تقريبا ففي سنة 1909 ظهر قانون التنظيم العملي و تكونت بمقتضاه مكاتب التوجيه لمساعدة الشبان على اختيار المهن، و في سنة 1921 تولت السلطات التربوية بصورة رسمية مهمة التوجيه و الإرشاد لتلاميذ المدارس، و تم إنشاء المعهد القومي لعلم النفس الصناعي

National Institute of Industrials Pchy chol ogy الذي تولى مهمة تقديم المساعدات الفردية المتعلقة بالمهن، إلى جانب قيامه بعدة أبحاث في ميادين الصناعة و العمل و التوجيه المهني[1] و لكنه نتج عنه أثران سلبيان:

1-أن مهمة الإرشاد أصبحت تعتبر مجرد عقد جلسة أو جلستين مع الأفراد قبل دخوله إلى عالم الشغل

2-انه ارتبط بالاختيار المهني[2]

1-2مرحلة التركيز على التوجيه المدرسي:

التوجيه المدرسي بصفته ابن التوجيه المهني، لا يمكن الحديث عنه بعيدا عن المحددات المتناقضة في الاندماج المهني، حيث نشأ عن التركيز على التوجيه المهني، ان اتجه التفكير إلى توجيه الأولاد في المدارس و كذلك إلى الطبيعة التربوية لعملية الإرشاد، فقد اتضح لكثير من العاملين في المجالات التطبيقية و التربوية ، ان هناك هوية واسعة تفصل بين ما يتلقاه التلميذ في المدرسة و ما يواجهه في الحياة العملية، لذا وجب العمل على سد هذه الثغرة، و منه بدأت الفكرة تتغير تجاه التربية و أصبح ينظر إليها على أنها من التوجيه حيث في سنة 1914 نشر **كيلي** kelley رسالة التوجيه التربوي **Educational guidance** للحصول على درجة الدكتوراه بجامعة كولومبيا، و قد كان التوجيه في نظره هو وضع أساس علمي لتصنيف طلبة المدارس الثانوية، و مساعدتهم على اختيار نوع الدراسة الملائمة لهم وفقا

---

[1] عطية محمود هنا: مرجع سابق، ص 15.

[2] يوسف مصطفى القاضي و آخرون: مرجع سابق، ص33.

للاحتمالات نجاحهم[1] و في ذلك استطاع أن ينقل **التوجيه من المهنة إلى الاختيار و التكيف في مجال الدراسة** و لكن هذا التغيير لم يكن تغييرا جذريا[2].

أما **بريور** Brewer عام 1918 نشر مقالة حول التوجيه التربوي و الذي هو عبارة عن مجهود مقصود يبذل في سبيل نمو الفرد من الناحية العقلية، و أن كل ما يرتبط بالتدريس أو التعليم يمكن أن يوضع تحت اسم **التوجيه التربوي** و في سنة 1932 نشر بريور كتابا بعنوان **التربية كتوجيه** يرى فيه أن هناك فرقا بين عبارتي (التوجيه كتوجيه) و (التوجيه التربوي)و يقصد بالأولى ضرورة توجيه التلاميذ بالمدارس في جميع نواحي نشاطهم ، أما الثانية يقصد بها ناحية محدودة من التوجيه تهتم بنجاح التلميذ في حياته المدرسية [3] وبذلك كان لهذا التعبير تأثير على حركة الإرشاد النفسي و ذلك بتوسيع مجالها، و خروجها من مجال التوجيه المهني إلى مجالات أوسع بحيث أصبح الإرشاد يشمل الحياة الكلية للفرد، و بذلك انتشرت خدمات الإرشاد في المدارس و شكلت سلسلة من النشاطات و الأفعال، وأنهما يشتركان في أن لكل طفل فرديته و أن يتلقى التعليم الذي يتفق وتلك الفردية .

أما ما يميز هذه المرحلة حسب ما جاء به وهيب مجيد الكبيسي يرى أنها انبعثت عن تطور التوجيه و هذا باستخدام الطرائق العلاجية التي جاء بها فرويد واتباعه، و التي تهدف إلى البحث عن دوافع وسلوك الفرد الكامنة في اتجاهات الذات و بالتالي الاهتمام بالمشكلات الخاصة بالتوافق و التطور و العلاج النفسي، و هذا الأسلوب الذي اتبع في التوجيه و الذي ركز على محاولة حل الصراع بين الاتجاهات المتناقضة نحو الذات و أهمل جانب علاقة الفرد بالمجتمع و العلاقات السائدة في الأسرة أو محل العمل.

.بمعنى هناك إهمال لجوهر التفاعل الاجتماعي بين المسترشد و الآخرين و هذا بمعنى الاقتصار على مظاهر النواحي الانفعالية و الوجدانية للشخصية، و إهمال أهم العوامل المؤثرة في تكوين و تطور الشخصية كعامل التفاعل الاجتماعي، و يبدوا الاقتراض الذي فرضه المعالجون من إتباع هذه المدرسة، انه إذا تكاملت ذاتية الفرد فانه سيتمكن من حل المشاكل

[1] عطية محمود هنا: مرجع سابق ، ص 12.

[2] عاصم محمود ندى: **الارشاد التربوي و النفسي**، دار الكتب، الموصل، 1984، ص 29.

[3] نعيم الرفاعي: **التوجيه المدرسي و المهني**، منشورات جامعة دمشق، ط8، سوريا، 2003، ص-ص 12-13.

التي تواجهه في مثل هذا الموقف يستغل عدة طرق لمساعدة الفرد على أن يفهم نفسه، و يكتسب التبصير و البصيرة في أنواع الصراع الذي يعاني منها فيعاد إليه الانسجام بين اتجاهاته النفسية و نحو ذاته[1].

1-3 مرحلة التركيز على التوافق –الصحة النفسية-

تميزت هذه المرحلة بالاهتمام بشخصية الفرد في ضوء مجاله الاجتماعي، أي التعرف على شخصية الفرد من خلال تفاعله مع شخصيات الأفراد الآخرين في بيئته الاجتماعية، و تأثرت حركة تطور التوجيه المدرسي بآراء ليفين و التي تشير إلى تأثير الضغوط الاجتماعية السائدة في بيئة الفرد و التي تعتبر البيئة المرجع الذي يبنى عليها انفعالاته و سلوكه.

حيث أن هذه النظرية ترى أن نمو شخصية الفرد و تطوره لا يحدث بتأثير العوامل و القوى الداخلية للفرد فحسب، و ليس بتأثير استجاباته و ردود أفعاله للعوامل البيئية الخارجية، و إنما يتم نتيجة تفاعل بين كل هذه القوى و العوامل و التأثيرات الداخلية و الخارجية و البيئية معا[2].

و لهذا تطور التوجيه من توجيه يؤكد على الجوانب المهنية إلى علاج يهدف إلى تكامل الشخصية التي يمكن الوصول إليها من خلال فهم الفرد لإمكاناته و قدراته، و مشكلاته في إطار تفاعله مع الآخرين، الأمر الذي يساعده على التوافق السليم بين ذاته

و مع الآخرين ، بالإضافة إلى هذه العوامل التي ميزت هذه المرحلة، ظهرت مؤشرات أخرى في هاته المرحلة هو ظهور مشكلات سوء التوافق لدى التلاميذ و التي استدعت إلى خدمة الإرشاد النفسي في تعديل سلوك هؤلاء الأفراد، و الحفاظ على صحتهم النفسية و جعل توافقهم مع الحياة خارج المدرسة أكثر .

كما ركزت أيضا الصحة النفسية على مفهوم التوافق، حيث اعتبر الشخص المتوافق سليما من الناحية النفسية و هكذا اعتبر الإرشاد وسيلة لمساعدة الناس مع البيئة و المجتمع.

---

[1] وهيب مجيد الكبيسي: مرجع سابق، ص 18.

[2] المرجع نفسه، ص 18.

1-4 مرحلة التركيز على الإرشاد النفسي و النمو النفسي:

بدأ هذا الاتجاه في الخمسينات من القرن العشرين كرد فعل للتركيز على التوافق حيث بدأ التفكير في وضع الإرشاد النفسي في خدمة مراحل النمو المختلفة و كذلك ازدياد تأثير علم النفس التكويني عند **بياجيه** من ناحية أخرى و ظهور فكرة مطالب النمو عند **هافجهرست** من ناحية أخرى كما نلخص فكرة العلاقة بين الإرشاد النفسي و النمو النفسي في:

-انه توجد خلال مراحل النمو بأوجهه مختلفة سواء البيولوجية النفسية الاجتماعية ...الخ

وتكون وظيفة الإرشاد من اجل النمو هو العمل على تحقيق و تحصيل مهارات كل مرحلة و تسهيل حركة الفرد خلال هذه المسيرة الارتقائية و بذلك تكون الخدمات الإرشادية ممتدة عبر فترة طويلة من الوقت التي تركز على تنمية قدرات الفرد الفطرية للوصول إلى النضج.

و قد ارتبط أسلوب الإرشاد النفسي الارتقائي بتغيير جديد في طبيعة عملية الإرشاد حيث ظهر دورها في عملية اتخاذ القرارات غير أن الإرشاد النفسي يسود الأفراد في حالات احتياجهم إلى اتخاذ قرارات حاسمة فيما يواجهونه من مشاكل و من مواقف[1].

زيادة على هذا هناك بعض الظواهر ميزت هذه المرحلة لتأثرها بنتائج الحرب العالمية الثانية و التي كان من بينها إيلاء أهمية واسعة للاختبارات النفسية بهدف تصنيف الأفراد حسب قدراتهم واستعداداتهم و ميولهم و بالتالي وضع كل فرد في مكان يناسب قدراته و خلال هذه الفترة تم الاهتمام بتحليل السمات الفردية و الاستفادة من نظريات التعليم في عملية التوجيه، و الذي اتسع ليشمل المصانع و المؤسسات الدينية و المهنية و الأسرية و الاجتماعية حتى أصبح في الوقت الحالي تخصص معترفا به و متصل بشتى العلوم الأخرى و أعطت له أهمية كبيرة من خلال إنشاء أقسام في جامعات العالم و صار بذلك التوجيه و الإرشاد مهنة و له مكانة عامة و متميزة في الكثير من المدارس و المصانع

[1] وهيب مجيد الكسيسي: مرجع سابق، ص 36.

و المؤسسات الاجتماعية الأخرى و صارت له تخصصات مثل المرشد المدرسي الموجه و المرشد العلاجي و الأخصائي الاجتماعي ...إلخ.

زيادة على ذلك يؤكد سعد جلال على بعض الظواهر التي ميزت هذه المرحلة من تطور التوجيه في:

-تجديد في المصطلحات المستعملة.

-تعدد القائمين بعملية التوجيه.

-اهتمام الكثير من الباحثين في هذا المجال على المستوى اللازم لذلك و الذين يرون أن التخصص القائم بعمليات التوجيه في المدارس يكون في العادة في مستوى أعلى من ذلك الذي يتطلبه أخصائي الإرشاد النفسي .

-ضرورة اهتمام المختص بالتوجيه المدرسي بسيكولوجية الإرشاد غير أن عمله في المجال الدراسي يحتم عليه أن يكون تربويا و عالم نفس في نفس الوقت[1].

و يجب أن تتوفر شروط لهذا المجال بأن يكون ملما بـــ:

- سياسة التعليم
- فلسفات التعلم
- طرق التدريس
- التخصص كموجه مدرسي مهني أو مرشد[2]

أما في **الوطن العربي** فإن ظهور التوجيه المدرسي و المهني يعود إلى أواخر الخمسينات عن طريق مجموعة من المختصين في ميدان التوجيه، العائدين من الدول الأجنبية إلى بلدانهم مثل مصر و سوريا و لبنان، و قد كانت أولى نشاطات التوجيه المدرسي و المهني في مصر خلال منتصف القرن العشرين بالعيادة النفسية الملحقة بكلية التربية لجامعة عين الشمس بالقاهرة، التي كانت تهتم بمشاكل الأطفال و إرشادهم و علاج الأمراض النفسية التي يعانون منها، أما عملية التوجيه إلى الأقسام الفنية فقد كانت تتم على أساس الاختبارات النفسية

[1] سعد جلال: مرجع سابق، ص 83.

[2] وهيب مجيد الكبيسي: مرجع سابق، ص 83.

ورغبات الطلبة و تقارير المعلمين و من طرف الموجهين الذين تم إعدادهم وفق برامج تجمع ما بين التوجيه المدرسي و التوجيه الشخصي أو النفسي.

أما تاريخ إنشاء المراكز المختصة في هذا المجال فقد كان في سنة 1969 تحت اسم مركز التوجيه و الإرشاد النفسي، يؤطره مختصون في الإرشاد النفسي و التوجيه المدرسي بمساعدة مكاتب للخدمة الاجتماعية المدرسية تقوم بإعداد دراسات و بحوث حول المشكلات المدرسية، و طرق علاجها و مساعدة الطلاب على التكيف مع الظروف الاجتماعية.

أما في **لبنان** فقد عرف هذا النوع من الخدمات في بداية الخمسينات من القرن العشرين وذلك بإدراج دروس خاصة بالتوجيه ضمن الدورات التدريبية و التعليمية في المدارس و قد أدخلت مادة التوجيه بصفة رسمية ضمن مناهج تكوين أساتذة المرحلة الثانوية في كلية التربية بالجامعة اللبنانية .

أما في **تونس** فقد كانت مراكز التوجيه النفسي و التربوي تهتم بتقديم خدمات عبر مختلف مراحل العملية الدراسية، حيث تقوم بتقديم دورات تكوينية شهرية في التوجيه للمعلمين و المدرين. أما على المستوى المركزي فهناك مصلحة تهتم بالتوجيه الاجتماعي وتعمل على دراسة و معالجة المشكلات الاجتماعية لطلاب التعليم الثانوي و التعليم العالي تؤطر من طرف مرشدين تكونوا في معاهد خاصة بالخدمة الاجتماعية لمدة ثلاث سنوات بعد المرحلة الثانوية، أما مراكز التوجيه المهني فهي تابعة للجنة التوجيه العام التي يشرف عليها أساتذة مختصون مهتما توجيه الطلاب إلى اختصاصات مهنية تتوافق وحاجيات البلاد .

أما في **العراق** فإن تجربة التوجيه تكاد تكون مقتصرة على التوجيه المهني دون غيره، و تعود بداية ظهوره إلى سنة 1972 م حيث أنيطت بمكاتب العمل التي كانت تسمى بمكاتب التشغيل مهمة تقديم خدمات التوجيه المهني إلى الأشخاص الباحثين عن العمل، بهدف توجيههم إلى المهن التي تناسب رغباتهم وقابليتهم البدنية و الذهنية و مؤهلاتهم المختلفة، و في عام 1969 أصدرت منظمة العمل الدولية تصنيفا دوليا للمهن[1].

[1] حبيب الأسدي: **التوجيه المهني-علاقته بتنمية القوى العاملة** –مؤسسة الثقافة العمالية، بغداد، 1986، ص 40.

لقد تشكلت هيئة تسمى بشعبة التصنيف القومي للمهن، و كلفت بإعداد دليل **التصنيف المهني العراقي** ليكون أساس و مرجعا في اعتماد المواصفات المهنية للمهنة قبل البدء بعمليات التوجيه المهني ، و قد أفاد هذا الدليل موظف التوجيه في إعداد النشرات المهنية ، و أعطى للملتقى فرصة للتعرف على عالم المهن المحيط به، و جدير بالذكر أن العراق قد لجأ إلى خبراء أجانب في مجال التوجيه المهني ، للاستعانة بهم في تكوين كوادر وطنية ، و سرعان ما انتشرت مراكز للتدريب المهني و التصنيف المهني، و تم افتتاح شعبة توجيه مهني في كل مكتب عمل و لمختلف المحافظات و هذا نتيجة حتمية لاتساع قاعدة الاقتصاد في قطر

و على العموم فإن الظهور الفعلي للتوجيه المدرسي و المهني في البلاد العربية فقد كان في أواخر السبعينات عن طريق تكوين أطر مدربة، و إعداد بنايات و هياكل مختصة تتولى مهمة التوجيه و الإرشاد المدرسي و المهني و إن كانت التسميات قد اختلفت من بلد إلى آخر[1].

و هكذا ساهمت مختلف هذه العوامل في تطوير التوجيه و الإرشاد حتى في الوقت الحاضر، و هذا بتحديد وسائل و أساليب التوجيه و الإرشاد كدراسة الحالة،السيرة الشخصية، التقارير، الإرشاد الجماعي ليشمل ميادين متعددة .

و من خلال ما سبق ذكره في هذا المحور نستخلص النقاط التالية لتاريخ نشأة التوجيه و التي تعتبرها كمؤشرات لهذا التطور:

1-تأثر علم النفس بالتطور و التقدم العلمي السريع في مختلف المجالات.

2-تأثر سلوك الأفراد و الجماعات بالتغير الحاصل في مفاهيم و قيم المجتمع.

3-دور الأسرة في حياة الفرد و تأثير بناءها و علاقتها الداخلية.

4- تأثير الوعي و الثقافة في زيادة الإقبال على خدمات التوجيه و الإرشاد.

5-إمكانية تعميم خدمات التوجيه و الإرشاد على مؤسسات أخرى.

كل هذه المؤشرات تدعونا إلى العمل على تلبية مطالب نحو التوجيه من خلال:

1-تشجيع البحوث و الدراسات في مجال التوجيه و الإرشاد

[1] المرجع نفسه: ص ص 39-40.

2-العمل على دفع و تشجيع خدمات التوجيه و الإرشاد في مجالات متعددة

3-العمل على تعميم برامج و خدمات الإرشاد إلى مراحل الدراسات كافة

4-إعداد المختصين بالتوجيه و الإرشاد

2-نشأة و تطور التوجيه المدرسي و المهني في الجزائر:

بعد استعراضنا لأهم مراحل التوجيه المدرسي و المهني في العالم قديما و حديثا، ارتأينا التطرق لأهم التحولات التي عرفها التوجيه في الجزائر، باعتبار أن ميدان دراستنا سيكون في واقع المدرسة الجزائرية، حيث عرف التوجيه المدرسي و المهني عدة مراحل تتميز كل مرحلة عن الأخرى بمجموعة من الخصائص التي كانت تميز تلك الفترة، و إن كان ظهور التوجيه المدرسي و المهني في الجزائر منذ فترة الاحتلال الفرنسي يساير السياسة الاستعمارية المنتهجة في الجزائر، و من هذا المنطلق سوف تعرض جميع الفترات التي عرفها التوجيه المدرسي و المهني في الجزائر من خلال التعريف به و تحديد الإطار التشريعي الذي استند عليه، و كذلك الأهداف الإستراتيجية التي كان يسعى لتحقيقها و الإطارات البشرية المسيرة، و المهام المسندة لهذه الأطر.

2-1الفترة 1922-1962[1]:

التعريف	نشأة التوجيه المدرسي في الجزائر سنة 1922
الاطار التشريعي و التنظيمي	-القرار رقم 1939/22 الذي ينص على إنشاء مراحل التوجيه المدرسي و المهني. -القرار رقم 1942/55 المؤرخ في 1955/10/10 الذي ينظم مهام مستشاري التوجيه المدرسي و المهني. -القرار رقم 1931/56 المؤرخ في 1956/09/14 الذي يتضمن توزيع مراكز التوجيه المدرسي و المهني.
الهدف الاستراتيجي	تكريس الصفة الفرنسية للجزائر و ترسخ الفكر الاستعماري و إظهار التفوق الفرنسي
الموارد البشرية	تسير بـــ 20 مستشار فرنسي من بينهم جزائريين اثنين فقط
المهام التربوية لأطر التوجيه المدرسي و المهني	-توجيه أبناء المعمرين و عدد قليل من الجزائريين المحضوضين نحو المسالك الدراسية. -الانتقاء المهني .

[1] عبد الكريم قريش: **نظرة حول التوجيه المدرسي و المهني في الجزائر**، مجلة الفكر، العدد [01] 1993، ص 36.

2-2 الفترة 1962-1976 [1]:

التعريف	-رحيل جميع العاملين بالتوجيه المدرسي و بقاء قلة مع الجزائريين فقط -عدم تكيف برامج مصالح التوجيه المدرسي و المهني مع خصوصية التلميذ الجزائري -النقص الكبير للقائمين بعملية التوجيه.
الإطار التشريعي و التنظيمي	-القوانين الأساسية للوظيف العمومي لسنة 1968. -مواصلة العمل بالمراجع التنظيمية القديمة.
الهدف الإستراتيجي	-استمرار مصالح التوجيه المدرسي و المهني في مهامها و إعداد المختصين في هذا المجال
الموارد البشرية	-إنشاء المعهد البيداغوجي التطبيقي و التوجيه المدرسيIPA/OS مهمته تكوين مستشاري التوجيه سنة 1964 -تحديد فترة سنتين للتخرج من المترشحين الحاصلين على درجة ممرن مثبت أو حائز على شهادة البكالوريا -تخرج أول دفعة من المستشارين سنة 1966عددها 10مستشارين
المهام التربوية لأطر التوجيه المدرسي و المهني	-تطوير و تهيئة و تحليل العمليات الخاصة بامتحانات التوجيه المدرسي و المهني. -التحقيقات الاحصائية عن الحالة المدرسية و التربوية. -القيام بالدراسات و التكوين -جمع و نشر المعلومات الخاصة بالمسارات المهنية
المصالح المركزية	-المديرية الفرعية للتوجيه و التخطيط المدرسي سنة 1963 -المديرية الفرعية للتنظيم المدرسي سنة 1964 -مصلحة الخريطة المدرسية سنة 1965 -مديرية التخطيط و التوجيه المدرسي سنة 1967 -مديرية الامتحانات و التوجيه المدرسي سنة 1971

[1] عبد الحميد قريش: مرجع سابق، ص 37.

2-3: الفترة 1976-1985[1]:

التعريف	-إعادة هيكلة مراكز التوجيه المدرسي و المهني وفق التنظيمات الادارية و التربوية الجديدة الأساسية
الإطار التشريعي و التنظيمي	-الأمر رقم 35/76 المؤرخ في 16 أفريل 1976 المتضمن تنظيم التربية و التكوين -المرسوم رقم 71/75 المؤرخ في 6 أفريل 1976 لتنظيم المدرسة الأساسية و سيرها. -القرار الوزاري رقم 994 المؤرخ في 1983/09/15 المتضمن شروط تدخل مستشاري التوجيه المدرسي و المهني في مؤسسات التعليم الثانوي.
الهدف الاستراتيجي	-تكييف النشاط التربوي وفقا للقدرات الفردية للتلاميذ و متطلبات التخطيط المدرسي و حاجات النشاط الوطني
الموارد البشرية	-يتركز معظم العاملين في التوجيه المدرسي و المهني في مراكز ولايته بصفة موظفي مصالح التوجيه المدرسي و المهني .
المهام التربوية لأطر التوجيه المدرسي و المهني	-تنظيم اجتماعات إعلامية حول الدراسات و مختلف المهن و إجراء الفحوص النفسية -متابعة تطور التلاميذ خلال دراساتهم -اقتراح طرق التوجيه أو تداركه -المساهمة في ادماج التلاميذ في الوسط المهني.
المصالح المركزية	-مديرية التعليم الأساسي و التوجيه المدرسي سنة 1977 -مديرية التخطيط سنة 1985.

[1] وزارة التربية الوطنية: **مجموعة النصوص الخاصة بتنظيم الحياة المدرسة**، المديرية الفرعية لتوثيق، مكتب النشرات، مارس، ص 10.

2-4 الفترة 1986-1991[1]:

التعريف	-تقويم نشاطات مراكز التوجيه المدرسي و المهني في ظل الإصلاحات الجديدة في إطار المدرسة الأساسية.
الإطارالتشريعي و التنظيمي	-المرسوم 49/90 المؤرخ في 6 فيفري 1990 المتضمن القانون الأساسي الخاص بعمال التربية.
الهدف الإستراتيجي	-تكييف مهام التوجيه المدرسي و المهني مع أهداف المدرسة الأساسية
الموارد البشرية	-زيادة عدد مستشاري التوجيه المدرسي و المهني مع إمكانية تعيينهم بصفة أطباء نفسانيين للمدرسة داخل المؤسسات التعليمية.
المهام التربوية لأطر التوجيه المدرسي و المهني	-إعلام و توجيه التلاميذ وفق النظام الجديد للمدرسة الأساسية -تحليل مضامين الوسائل التعليمية الجديدة باستعمال الدراسات و الاستقصاءات الميدانية. -المشاركة في تقييم المردود التربوي و تحسينه
المصالح المركزية	-مديرية التوجيه و الإمتحانات سنة 1989 -مديرية التوجيه و التقويم سنة 1991

[1] وزارة التربية الوطنية: **القانون الأساسي الخاص بعمال قطاع التربية**، الجزائر، النشرة الرسمية للتربية، 1990، ص22.

2-5 الفترة 1991-إلى يومنا هذا[1]:

التعريف	-احداث إصلاحات على مستوى مصالح التوجيه المدرسي و المهني و ذلك بتعميم و توظيف مستشارين للتوجيه م م على مستوى مؤسسات التعليم الثانوي
الإطار التشريعي و التنظيمي	-القرار الوزاري رقم 91/124/219 المؤرخ في 1991/09/18 المتعلق بتعيين مستشاري التوجيه في الثانويات -المنشور الوزاري رقم92/124/356 المؤرخ في 92/11/11 المتضمن المحاور الكبرى لبرنامج عمل مصالح التوجيه المدرسي و المهني -المنشور الوزاري رقم 245/م ت أ/93 المؤرخ في 93/12/04 المتعلق بالاجراءات التنظيمية لنشاط مستشاري التوجيه في الثانويات
الموارد البشرية	-استحدثت مناصب جديدة نوعية برتبة مستشار رئيسي للتوجيه المدرسي و المهني ممن يحملون شهادات ليسانس في علم الاجتماع و علم النفس و علوم التربية يعينون بالثانويات عبر كامل التراب الوطني. -بلغ عدد المستشارين العاملين بالثانويات 961 مستشار التوجيه المدرسي و المهني منهم 663 برتبة مستشار رئيسي للتوجيه المدرسي و المهني، و 167 برتبة مستشار. -بينما العاملون بمراكز التوجيه فعددهم 331 منهم 66 مستشار رئيسيا للتوجيه المدرسي و المهني، و 65 مستشار للتوجيه المدرسي و المهني عند سنة 1998 [2]
المهام التربوية لأطر التوجيه المدرسي و المهني	-التعرف على طموحات التلاميذ لتقويم استعداداتهم و نتائجهم المدرسية . -تطوير قنوات الاتصال الجماعي و التربوي داخل المؤسسة التربوية. - المساعدة في تسيير المسار التربوي للتلاميذ و إرشادهم
المصالح المركزية	-مديرية التقويم و التوجيه و الاتصال سنة 1993.

[1] بشير دمبرجي: **الدليل في التشريع المدرسي**، الجزائر، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، دون تاريخ، ص 158.

[2] وزارة التربية الوطنية: **حصيلة التقارير السنوية لمراكز التوجيه المدرسي و المهني، 1998-1999**، الجزائر، مديرية التقويم و التوجيه و الاتصال، سبتمبر1999، ص4.

ثانيا- التوجيه في ضوء النظريات السوسيولوجية و السيكولوجية:

أضحى التخصص في مجال الإرشاد و العلاج النفسي من التخصصات الهامة لازدياد حاجة الإنسان المعاصر إلى من يأخذ بيده و يساعده في عالم تتسارع حركته و تتشابك ظروفه، و تتباعد فيه العلاقات بين الأفراد مخلفا بذلك مزيدا من الضغوط و المشتقة على هذا الإنسان في مراحل عمره المختلفة، و في مواقع متنوعة من الأسرة إلى المدرسة إلى مواقع العمل.

و تعد نظريات التوجيه و الإرشاد خلاصة لما قام به عدد من الباحثين في ميدان السلوك الإنساني، و قد صاغوا هذه النظريات في شكل إطار عام يوضح الأسباب المتوقعة للمشكلات التي يعاني منها الأفراد، خاصة تلك المتعلقة بمسارهم الدراسي و المهني، و في الوقت نفسه تضع الحلول الممكنة لتعديل السلوك و الطرق التي ينبغي أن يتبعها المرشد أو الموجه في معالجة الظواهر المختلفة، كما تفيدنا دراسة نظريات التوجيه و الإرشاد في فهم العملية الإرشادية نفسها، فالمهم ليس معرفة تفاصيل النظريات بقدر معرفة الأسس التي قامت عليها، كما تشتمل على تأكيدات تقودنا إلى توقعات أو تقديرات يمكن اختبارها و التحقق منها، و هكذا تعددت نظريات التوجيه بتعدد المشكلات التي يتناولها التوجيه و الإرشاد في شخصية العملاء و المرشدين أنفسهم.

و نعرض فيما يلي عينة من نظريات الإرشاد الهامة و المتمثلة في البنائية الوظيفية من خلال إبراز آراء و أفكار كل من إميل دوركايم و تالكوت بارسونز و النظريات السيكولوجية التي سيكون التركيز عليها منصبا حول إبراز المضامين الأساسية لنظرية السمات و العوامل و نظرية التعلم و نظرية الذات و نظرية المجال.

1-النظريات السوسيولوجية:

1-1البنائية الوظيفية و عملية التوجيه:

أ-إميل دوركايم:

يعتبر إيميل دوركايم من أصحاب الاتجاه البنائي الوظيفي الذي اهتم في دراساته و تحليلاته بالتربية باعتبارها نظاما اجتماعيا، يؤثر و يتأثر.

يرى دوركايم أن التربية تعمل على مساعدة الفرد على إدراك ذاته الاجتماعية و تنظيمها لتفادي الصراع مع حاجاته الشخصية، و تهدف على استدماج الفرد للقيم و الأفكار الاجتماعية، و هذا يتم عن طريق عملية التنشئة الاجتماعية، و هنا تأكيدا على أهمية كل من الأسرة و المدرسة في تحقيق التجانس الاجتماعي الذي يقوم على أساس تحقيق النظام الاجتماعي الذي يخلق بدوره نوع من الضبط الداخلي ممثلا حسب دوركايم في قوة الضمير الذي يشكل قوة داخلية ضاغطة و توجه و تحدد سلوك الفرد.

و يعتقد دوركايم أنه لا يوجد نظام تربوي واحد لكل أفراد المجتمع، و إنما هناك أنظمة متعددة الشيء الذي يؤدي إلى التنوع في التكوين و الإعداد المهني نتيجة لوجود تخصصات مختلفة و التي يتطلب كل منها نوعا مختلفا من المعارف المتخصصة و تكون متماشية مع روح العصر، و كل مرتبط بضرورة توفير قاعدة مشتركة في نفس الوقت من الثوابت المعرفية، و هذا لا يمثل في حد ذاته تناقضا، ذلك أن التنوع يضمن التخصص، في حين أن القاعدة المشتركة من المعارف تضمن و تحقق التجانس المعرفي و هو ما يسمى بالعموميات الثقافية التي تعمل التربية على إكسابها لكل أفراد المجتمع بغض النظر عن انتماءتهم و تخصصاتهم، فالتربية عند دوركايم تهدف إلى إعداد الفرد لاختيار المهنة التي تناسب مكاناته و دوافعه.

وعلى هذا الأساس نؤكد على ضرورة التخطيط للتعليم، ذلك أن التربية تعمل على إعداد أفراد المجتمع للحياة الاجتماعية حتى يصبحوا أعضاء وظيفيين و منتجين يساهمون في تحقيق التقدم الاجتماعي إلى جانب مساعدة الفرد في التعرف على قدراته و اتجاهاته و رغباته التي تناسب التخصص، حتى يتمكن النظام التربوي من إعداده مهنيا للتخصصات التي يحتاجها المجتمع و بالتالي فهي تساهم في تحقيق النظام الاجتماعي و توازن وحدات المجتمع.

ب-تالكوت بارسونز:

يؤكد بارسونز على وجود علاقة ترابطية بين الشخصية و البناء، و دور التنشئة الاجتماعية في تحقيق التوازن الاجتماعي، و يظهر تأكيد بارسونز على التساند الوظيفي بين النظم الاجتماعية، ذلك أن الفرد و من خلال عملية التنشئة الاجتماعية يتعلم ما هو متوقع منه في مواقف اجتماعية مختلفة و الالتزام بالنسق القيمي الذي يؤدي إلى شعور الفرد بالضبط

الاجتماعي الذي يحقق للمجتمع تماسك أفراده و يضمن له الاستقرار الاجتماعي و يظهر دور الأسرة في تشكيل شخصية الطفل في المراحل الأولى للنمو من خلال تلقينه و تعليمه لمختلف القيم و المعارف و القواعد العامة للسلوك و الاتجاهات، الشيء الذي يقلل من الانحراف.

و يعتبر بارسونز التنشئة الاجتماعية و عملية الاختيار وظيفتين رئيسيتين للتربية فالاختيار"هو تحديد قدرة التلميذ على الارتقاء من مرحلة تعليمية إلى مرحلة أعلى عن طريق تقويم أدائه وفقا للمعايير المحددة للتقويم في المرحلة التي يدرس بها"[1] أما التنشئة الاجتماعية فهي إعداد الأفراد لممارسة أدوارهم المتوقعة منهم في المجتمع من خلال النظام التربوي الذي يقوم بعملية التلقين و التحصيل لمساعدة التلميذ على التخصص الذي يناسب قدراته و ميولاته هذا الاختيار الذي يضمن له النجاح في مساره الدراسي أو المهني في المستقبل، أي أن النظام التربوي و من خلال التخصص الذي يقوم على الاختيار و من ثمة الارتقاء من مرحلة إلى أخرى (من المرحلة الابتدائية إلى المرحلة الثانوية و من المرحلة الثانوية إلى المرحلة الجامعية).

و لقد حاول بارسونز المقارنة بين أهداف النظام التربوي في المدرسة الابتدائية و الثانوية، حيث يرى أن المدرسة الابتدائية تهدف إلى اكتساب التلميذ مجموعة من الخبرات و المهارات و المعارف و القيم و المعايير، و يقوم المدرس أداء التلميذ بصورة موضوعية بغض النظر عن خصائصه الشخصية و انتماءاته الاجتماعية، و إنما على أسس معرفية و خلقية و في هذه المرحلة أيضا يبرز دور الأسرة في مساعدة التلميذ على إدراك أسس تقويم الأداء المبكر و بالتالي يصبح رفع مردودية التحصيل و الجدية في العمل هدفا في تعليمه، في حين يهدف النظام التربوي في الثانوية إلى تحقيق التحصيل الأكاديمي و التخصص كأساس للاختيار للمرحلة الجامعية و انتقاء المؤهل لمواصلة الدراسة الجامعية و تفاديا للهدر التربوي يوجه الطالب إلى التخصص الذي يناسب قدراته و رغباته سواء في الجانب العلمي أو المهني و في هذا الإطار يؤكد بارسونز على أهمية دور المدرسة الابتدائية في اكتشاف قدرات التلاميذ مبكرا و العمل على توجيهها و استغلالها لصالح التلميذ و تنمية دوافع العمل و فعالية الأداء

[1] المرجع السابق، ص 30.

و التحصيل للرفع من المستوى المعرفي و السلوكي، إلى جانب تأكيده على أهمية و دور العلم في مساعدة التلميذ على إدراك و معرفة قدراته و رغباته من خلال معرفة نتيجة أدائه من المتعلم.

إن اهتمام بارسونز بالتخصص المرتبط بقدرات الشخص و ميولاته، نابع من إيمانه بفكرة التكامل بين النظم الاجتماعية، أي أن اهتمامه بقدرات التلميذ و ميولاته في أداء العمل المناسب إمكانياته إنما هو بذلك يؤكد على التكامل بين مختلف النظم الأسرية التربوية، الثقافية و الاقتصادية.

1-ملاحظات تقييمية لأراء كل من دوركايم و بارسونز:

بعد أن تم التعرض لأراء كل من دوركايم و بارسونز حول عملية التربية و التوجيه، سنحاول الآن تسليط الضوء على أفكارهما لمعرفة مدى كفاءتها في فهم الواقع و من ثمة مدى صدقها الإمبرقي.

لقد حاول كل من دوركايم و بارسونز التركيز على أهمية النسق التربوي في التساند و التوازن داخل المجتمع من خلال ما يحققه هذا النسق من تماثل و انسجام بين أفراده و طبعهم بطابع و خصائص و قيم المجتمع حيث نجد:

-تأكيد دروكايم على أهمية التكامل بين الأسرة و المدرسة في تنشئة و تكوين طفل متزن و ذو شخصية اجتماعية تحمل خصائص و قيم المجتمع.

-يؤكد دوركايم على ضرورة توفير قاعدة مشتركة من المعارف و المعلومات بين أفراد المجتمع و في نفس الوقت على التنوع في اكتساب معارف أخرى و مهن مختلفة و هذا لضمان التخصص في مجالات متعددة من المجالات الاجتماعية، و ما نظام الجذوع الذي هو مطبق حاليا في النظام الثانوي الجزائري إلا تجسيدا لهذه المقولة، ذلك أن نظام الجذوع المشتركة يهدف إلى:[1]

أ-دعم مكتسبات التعليم الأساسي لاسيما في التعابير الأساسية.

ب-ضمان تجانس أحسن بين مستويات التلاميذ.

---

[1] وزارة التربية: **مجموعة المناشير الصادرة خلال الموسم الدراسي 1991-1992**، المديرية الفرعية للوثائق الجزائر 1992 ص ص 26-27.

ج-وضع نظام للتوجيه يكون فعالا و مبنيا على مقاييس بيداغوجية موضوعية و شفافة.

د-ضمان انسجام داخلي أحسن للتعليم الثانوي و تناسق أفضل بينه و بين التعليم الأساسي من جهة و التعليم الجماعي و التكوين المهني و الشغل من جهة ثانية.

ه-التمييز ابتداء من نهاية الجذوع المشتركة بين نمطين من التعليم الثانوي المحضر للتكوين العالي و المؤهل لعالم الشغل.

-كما أن التربية حسب دوركايم تهدف إلى إعداد الفرد لاختيار مهنة أو تخصص علمي معين وهذا لا يتأتى إلا من خلال التعرف المسبق على قدرات التلميذ و استعداداته و رغباته و هو الشيء الذي يطمح لتحقيقه مصالح التوجيه المدرسي من خلال متابعة المسار الدراسي للتلميذ من المرحلة الابتدائية إلى نهاية المرحلة الثانوية فقد جاء في القرار رقم 827 و الذي يحدد مهام التوجيه المدرسي و المهني و ما يلي[1]:

أ-القيام بالإرشاد النفسي و التربوي قصد مساعدة التلميذ مع النشاط التربوي.

ب-المساهمة في استكشاف التلاميذ الذين يعانون من مشاكل خاصة و التكفل و الاعتناء بالتلاميذ الذين لهم استعدادات و قدرات تعليمية كبيرة.

ج-تنظيم حملات إعلامية حول مختلف التخصصات و الحرف و المنافذ المهنية المتوفرة.

-حاول بارسونز التأكيد على دور النسق التربوي في إرساء قيم و عادات و معايير المجتمع في الطفل و ذلك من خلال:

*محاولته الربط بين النسق القيمي الذي يسعى إلى خلق نوع من الضبط الاجتماعي في الفرد، الشيء الذي يجعله يقوم بالدور المتوقع منه، أي أن النسق القيمي المجسد في البرامج و المناهج التربوية يسعى إلى تنشئة الطفل بحيث يصبح في المستقبل قائد ما بالدور الذي وكل إليه.

*الاختيار و التنشئة الاجتماعية بالنسبة لبارسونز عمليتان مهمتان في التربية، ذلك أن الاختيار يسمح للتلميذ بالانتقال من مرحلة تعليمية لأخرى في حين أن التنشئة الاجتماعية

---

[1] وزارة التربية: **مجموعة النصوص الخاصة بتنظيم الحياة المدرسية**، المديرية للتوثيق، الجزائر، مارس 1993، ص ص101-102.

تجعله يقوم بالدور المتوقع منه، بعد أن يكون قد تخصص في إحدى المعارف و المهن و استوعب محتواها ليقوم فيما بعد بما هو منتظر منه في مجال تنمية مجتمعه.

*يؤكد بارسونز على ضرورة اكتشاف قدرات و استعدادات التلميذ مبكرا حتى يتمكن من توجيهها السليم.

مما سبق يمكن القول أن كل من دوركايم و بارسونز يؤكدان على أهمية التكامل بين الأسرة و المدرسة و ضرورة تعاونهما على اكتشاف قدرات و استعدادات و دوافع التلميذ و مساعدته على استغلالها و صقلها في الإطار المناسب لها، كما يؤكدان على ضرورة توجيه التلميذ و إعداده لاختيار المهنة المناسبة له، و هو ما يهدف له التوجيه المدرسي و المهني بالجزائر.

إن التربية تهدف إلى التأكيد على قيم المجتمع التي تضمن استقراره و استمراره و التأكيد على اتجاهات الأفراد و أنماط سلوكهم و توجهها و توعيتهم بدور المؤسسات التربوية بصفة خاصة، فهي تحافظ على ثقافة المجتمع التي تمثل التراث الحضاري لكل ما تعلمه و خلفه أفراد المجتمع.

من حيث أساليب العيش و التفكير و العمل و المعتقدات، أي أن التربية تهدف إلى تزويد الفرد بطريقة في الحياة سواء في فهم نفسه أو في علاقته مع الآخرين، فهي تعمل على توريث و نقل هذه القيم و المعتقدات و المحافظة عليها ليكسب الفرد حينئذ مكونات و مقومات شخصيته الاجتماعية والنفسية التي تساعده على التكيف و القيام بالأدوار المطلوبة منه، من خلال عملية التعليم و الاكتساب الخاصة بالاتجاهات و القيم و المهارات و المعارف ذات الفعالية الوظيفية، بحيث تقوم التربية و من خلال برامجها المختلفة بغربلة الثقافة بعزل العناصر الوظيفية، و التي تعرقل تحقيق المتطلبات الاجتماعية و الحاجات الفردية، كما يظهر دور وسائل الإعلام و مؤسسات المجتمع الأخرى على مسايرة التغيرات الاجتماعية، بإعداد أفراده و مساعدتهم و تدريبهم على اكتساب و فهم التغيرات الثقافية، وأبعادها و أهميتها و درجة الاستفادة منها "فإعادة تطوير المناهج الدراسية و طرق و أساليب التدريس و تدريب المدرسين على هذه المناهج الجديدة ... يتطلب إكساب المدرسين الاتجاهات المرتبطة بهذا

التغير و إعداد و تهيئة التلاميذ لتقبل هذا التغيير و مساعدتهم على خلق الاستعداد و اكتسابهم مجموعة من القيم المرتبطة بالأداء و التحصيل"[1].

فالتربية تعمل على تغيير اتجاهات الفرد و إكسابه قيما جديدة مصاحبة للتغير الاجتماعي من خلال عملية التفاعل التي تكون المبادئ الأولية للحياة عند الطفل سواء في علاقته مع أوليائه أو المربين أو جماعة الرفاق و في هذه المرحلة تبدأ مرحلة النمو الذاتي في التشكيل و التي تحدد للفرد أدواره، فوظيفة التربية، إذن هي إعداد و تشكل الفرد للحياة و المساهمة في بناء و تنمية المجتمع و القيام بأدواره وفقا لأساليب وقيم و اتجاهات معينة، و وفقا لقدراته لإمكانياته، ولذلك فإن تقدم أي مجتمع، إنما هو مرهون بنجاح التربية و أداء النظام التربوي لمهامه.

2-النظريات السيكولوجية:

2-1نظرية السمات و العوامل:

لهذه النظرية تاريخ طويل في محاولتها تقسيم الأفراد إلى أنماط و وصفها بواسطة اختبارات تقيس أبعاد مختلفة و تختص هذه النظرية بمجموعة السمات و العوامل المتداخلة باعتبارها مكونات كالميول، القيم، الاتجاهات و المزاج، بالإضافة إلى السمات الاجتماعية و أنماط التكيف.

و تحاول نظرية السمات و العوامل استخدام الطرق العلمية في مجال التوجيه و الإرشاد من خلال استخدام القياس و التنبؤ بالنتائج، و القياس يتمثل في استخدام وسائل لقياس صائص التلميذ كالاستعدادات و القدرات و الميولات، و التي تستخدم في عملية التنبؤ بالنتائج و المتمثلة في النجاح وفي المسار المهني يبن إمكانيات الفرد و يبين فرص التعليم والتحصيل."لقد استخدمت هذه النظرية و اعتمد عليها الموجهون الذين لم يكن اهتمامهم موجها للعلاج و لكن للمشكلات التربوية و المهنية"[2].

فقد تطورت نظرية السمات و العوامل لتشمل مجموعة من جوانب مشكلات التوافق إلى جانب بعض الجوانب الخاصة بالعملية التعليمية و المهنية، بهدف فهم النمط المنفرد

[1] المرجع السابق، ص 37.
[2] سعد جلال: مرجع سابق، ص 26.

أو فردية الشخص و قد قام فيما بعد (**بيبنسكي Pepensky**) بتعديلها على أساس المشكلات التالية[1]:

-نقص التأكد و الثقة بالنفس.

-نقص المعلومات.

-الإعتمادية.

-الصراع الذاتي.

-قلق الاختيار.

و تشمل عملية التوجيه في هذه النظريات على عمليات التحليل و التركيب و التشخيص، لمعرفة سمات شخصية الفرد و مدى مسايرتها للمجتمع ككل، و بالتالي فهي تحاول تحقيق الضبط الاجتماعي خاصة داخل المؤسسات الاجتماعية، لذلك يحدد **ويليامسون** مجموعة من المقاييس الفنية للتوجيه هي[2]:

-تكوين الألفة [العلاقة بين الموجه و التلميذ].

-المساعدة على فهم الذات.

-النصح بشكل مباشر في استخدام الخطط.

-إجراءات تحويلات المختص في المجالات المختلفة.

وعليه فإن نظريات السمات و العوامل تعتمد على التوجيه المباشر عن طريق الإقناع، بحيث تؤدي في النهاية إلى توجيه التلاميذ نحو اختيار معين.

2-2 إسهامات نظرية التعليم:

هذه النظرية تعتمد على فرض أساسي هو أن معظم مشاكل التلاميذ هي مشاكل في التعلم

و لهذا يحملون مهمة المرشدين و الموجهين على أنها مساعدة التلاميذ على تعلم أساليب سلوكية جديدة أكثر تكيفا، و يرون أن المرشد خبير في مسائل التعلم، و هي في هذا تعتمد

[1] محمد محروس الشناوي: **نظريات الإرشاد و العلاج النفسي**، دار غريب للنشر و التوزيع، ص ص179-180.

[2] نفس المرجع، ص 181.

على مفاهيم مختلفة مثل التطويع الكلاسيكي أو المستجيب و التطويع و الفعال و التعليم بالمحاكاة[1].

و هذا ما يؤكده **خيري خليل الجميلي:**"يمكن النظر إلى اضطرابات الوظيفة النفسية الاجتماعية نتيجة عملية التعليم خاطئة ....و يعتبر تعديل السلوك من أساليب العلاج الحديثة التي انتشرت بصورة ملحوظة في الخدمة الاجتماعية، و قد أثبتت فعاليتها في حالات الإضطرابات السلوكية المعرفية المرتبطة بمجموعة من الأفراد و المعتقدات و الأحكام و إدراك الذات و اضطرابات استجابات الفرد للبيئة الاجتماعية"[2].

و بالتالي فإن هذه النظرية تؤكد أن معظم سلوك الإنسان متعلم أو مكتسب، كما أن السلوك يمكن تعديله انطلاقا من مسلمة الدوافع و الحاجات لدى الفرد و هذه الأخيرة تعتبر أصل السلوك الإنساني.

و تكمن إسهاماتها في التوجيه و الإرشاد من خلال تشجيع التلاميذ تجريب أنماط جديدة من السلوك لاستخدامها في مواقف اجتماعية مختلفة داخل محيط المدرسة و القسم، و هذا ما يكون لدى التلميذ توقعات جديدة للثواب و التدعيم بدلا من العقاب و هذا ما يدعمه سعد جلال في قوله:"الموجه أو المعالج في تغييره لسلوك الفرد يهيء الظروف التي تتدخل في السلوك الحالي للعمل، و التي يؤدي إلى تعلمه طرق جديدة للاستجابة للبيئة"[3]

2-3نظرية الذات:

نظرية الذات **لكارل روجرز** هي أحدث و أشمل نظريات الذات و التي بنيت أساسا على دراسات و خبرة كارل روجرز في الإرشاد و العلاج النفسي.

و يمكن تطبيقها في المجال التربوي لذا فيجب على المربين و المرشدين والوالدين أن يقدروا دورهم في نمو مفهوم الذات عند الأبناء و التلاميذ و المراهقين، و يجب عليهم أن يهدفوا إلى تنمية تقبل الذات و احترامها و الثقة في النفس، و تنمية مفهوم الملاءمة و التكيف لدى الفرد، و يساهم هؤلاء في إعطاء التلاميذ خبرات ملائمة و تهيئة المناخ النفسي

---

[1] يوسف مصطفى القاضي و آخرون: مرجع سابق، ص ص 201-202.

[2] خيري خليل الجميلي: **المدخل إلى خدمة الفرد**، 1983، ص 73.

[3] سعد جلال: مرجع سابق، ص 257.

و الإجتماعي المدرسي ليتكيف التلاميذ ويتوافقون نفسيا و اجتماعيا من خلال توفير برامج توجيه و إرشاد سنوية، يحرص العاملون في المدرسة على ترسيخها على أرض الواقع، و هذا لا يرجع بالفائدة فقط على حياتهم التعليمية بل يرجع بالفائدة فقط على حياتهم بصفة عامة. فتظهر أهمية التوجيه و الإرشاد و العلاج النفسي بالبدء بيئته المترل من خلال مساهمة الوالدين في نصح و توجيه أبنائهم، ثم في بيئة المدرسة من خلال برامج التوجيه و الإرشاد التي تعدها المؤسسة و التي تعمل على تطبيقها كل من المربين و مستشار التوجيه و طبيب المدرسة و المدير، و مجهودات التوجيه و الإرشاد التي يتلقاها التلاميذ من أجل تفهم ذواتهم تعزز الفكرة القائلة أن تفهم الذات يعتبر بعدا أساسيا في عملية التوافق الشخصي، و أيضا تقبل الذات يرتبط إيجابيا بمدى تقبل و قبول و قبول الأخريين و لهذا يتأكد أن تكوين مفهوم الذات يتأثر إلى حد كبير بالعوامل الاجتماعية و البيئية[1].

2-4إسهامات نظرية المجال:

هذه النظرية تفسر ظاهرة التعلم على أنها تغيير في الإدراك، فهي تهتم بالملاحظة المنظمة للسلوك، و من روادها **"كورت ليفن"** فهو يصف الفرد بأنه مجال حياة متمايز ينتظم في أشكال للطاقة، فيبدأ الطفل حياته ككائن عضوي بسيط، ثم تأتي عملية التمايز، و التكامل و تسير جنبا إلى جنب مع نمو الطفل[2].

و يعتبر تطبيق نظرية المجال في التوجيه و الإرشاد، تطبيق غير مباشر لأن كورت ليفن طبق مفاهيم نظريته على دراسة السلوك في المراحل المختلفة سواء في الطفولة أو المراهقة، و ديناميات الجماعة لدراسة أسباب المشكلات المختلفة المصاحبة لكل مرحلة نمو لمعرفة مسببات السلوك و دوافعه.

و في المجال المدرسي و عند البحث في المشكلات الدراسية المعينة لعملية التكيف المدرسي يجب مراعاة شخصية التلميذ، و جوانب حياته النفسية المرتبطة بالمشكلات المسببة لها، بالإضافة إلى معرفة خصائص حيز حياة التلميذ في زمن وقوع هذه المشكلات،

[1] عبد السلام زهران: **التوجيه و الإرشاد النفسي**، مرجع سابق، ص ص 95-103.

[2] سعد جلال: مرجع سابق، ص ص 258-259.

و التقصي في أسباب و عوامل ظهور المشكلات المدرسية سواء كانت ذاتية أو بيئية، و المعيقة لعملية التكيف، و تؤكد نظرية المجال في عملية التوجيه على ما يلي[1]:

-أهمية تغيير المجال الإدراكي للتلميذ و الذي يتوقف عليه سلوك الشخص.

-أهمية مساعدة التلميذ بشرح المشكلات التي يعاني منها و تبصيره بأسبابها، و ذلك من خلال مساعدته في توسيع مجال حياته لتجاوز هذه المشكلات المعيقة لتكيفه المدرسي.

-أهمية تغيير الاتجاهات و المفاهيم، و ذلك من خلال إتاحة الفرص اللازمة للاستفادة من الخبرات العلمية.

-مراعاة أهمية التغيير المرحلي المتسلسل في التعليم [المرحلة الانتقالية في التعليم].

-أهمية الاستبصار في التعليم- عن طريق مختص- للتلميذ لمعرفة المشكلات التي يعاني منها و كيفية حلها من خلال تعديل مجاله الإدراكي و من خلال هذا كله تتضح لنا أهمية نظرية المجال باعتبارها نظرة شاملة متعددة الأبعاد تهتم بذات الفرد و حاجاته و آماله[2].

2-3 ملاحظات تقييمية:

أن الاتجاه السيكولوجي يركز في تحليلاته على الفرد و قدراته على القيام بدوره في المجتمع انطلاقا من استعداداته و قدراته الكامنة و التي يجب أن يكشف عنها سواء من طرف الفرد نفسه أو بمساعدة أشخاص آخرين.

-فقد أكدت نظرية العلاج بالواقع على قدرة التلميذ في تحديد الاختيارات الملائمة لاستعداداته و رغباته و اعتبرته- أي الفرد- محور عملية التوجيه.

-أهملت هذه النظرية الميول و الرغبة في عملية التوجيه و ركزت على النتائج المحصل عليها، غير أن النتائج المحصل عليها لا تعبر دائما عن إمكانيات و قدرات التلميذ و استيعابه للمادة التعليمية، و هي تخضع لظروف و عوامل متعددة كحالة التلميذ النفسية و الانفعالية و الاجتماعية أثناء و قبل الامتحان، و كذلك الموضوعية و النزاهة في طرق و أساليب التقويم ....إلخ.

---

[1] حامد عبد السلام زهران: **التوجيه و الإرشاد النفسي**، مرجع سابق، ص ص 119-120.

[2] سعد جلال: **التوجيه النفسي و التربوي**، مرجع سابق، ص272.

-إن عملية التوجيه في أساسها تهدف إلى خلق الشعور بالمسؤولية في التلميذ لتحقيق ما سماه **جلاسر** "بهوية النجاح".

في حين ركزت نظرية السمات و العوامل على القياس كأساس للتنبؤ بالنتائج التي تحقق نجاح التلميذ في مساره الدراسي أو المهني، كما ركزت على حل مشاكل التلميذ أكثر من التركيز على الفرد في حد ذاته، ذلك أنها تقوم بمساعدة الفرد بتقديم الخدمات له لا على أساس التفكير و العمل معه و لكن على مساعدته بالتأثير عليه بقوة خارجية، إن الموجه أو المرشد هو المحور بالنسبة لهذه النظرية و ليس التلميذ أو الفرد المعالج بصفة عامة، ذلك أنه على الموجه القيام بعملية حل المشكلات التي يعاني منها التلميذ من خلال ما يملكه من خبرات و معارف في مجال تخصصه، و هو أيضا الذي يقرر نوع الطرق و الوسائل المستخدمة في عملية التوجيه و الإرشاد.

-و تأسيسا على كل ما سبق فإن هذه النظرية بالرغم من أنها تركز على الفرد في حل مشاكله من جانب أحادي فقط و هو المساعدة الخارجية من طرف الموجه، فإنها أهملت المعني الأول لعملية التوجيه ألا و هو التلميذ من خلال مشاركته الفعالة في التعرف على مشكلاته و محاولة إيجاد الحلول بمعية المرشد و بذلك فإنها تفقد مصداقيتها واقعيا.

و مما سبق تبين لنا أن برنامج التوجيه مسؤولية كبيرة جماعية يحملها فريق متكامل مختص يعرف كل منهم مهامه و واجباته و دوره الإرشادي التوجيهي، و على كل مسؤول عن برنامج التوجيه و الإرشاد في الممارسة أن يكون على درجة من التعاون و الحماس.

هذا التعاون يكون من غير المرغوب فيه، أن وضع حدود فاصلة بين مسؤوليات كل من يشتغل بالتوجيه و الإرشاد، إذ على جميع أعضاء الفريق الحرص على تكوين نتاج عمل جماعي، أكثر منه نتاج عمل جماعة أفراد، لأن الجميع يعمل كفريق لهدف واحد.

و من هنا يمكن القول بأن العمليات التوجيهية هي عمليات تربوية حساسة لذا يجب إعطاءها المكانة اللائقة بها في الوسط التربوي بحيث يعتبر التلميذ هو المحور الأساسي في العملية التوجيهية لأن الاهتمام بالفرد الصالح هو الاعتناء بالمجتمع بكامله.

لذلك لا يخفى على أي كان دور مستشار التوجيه المدرسي و المهني كعنصر و سند للمنظومة التربوية ينشط فيها و ينشطها في آن واحد.

و تبقى في الأخير الدراسة التطبيقية هي المحك الحقيقي لاختيار مدى كفاءة هذا الإطار النظري و مصداقيته الواقعية.

ثالثا: مهنة التوجيه المدرسي و المهني

1-أسس و مبادئ التوجيه المدرسي و المهني:

أ-الأسس:

إن عملية التوجيه تتمثل في جعل الفرد واعيا بخصائصه الشخصية و تطورها حسب خياراته الدراسية أو نشاطاته المهنية في كل ظروف حياته مع الاهتمام بخدمة المجتمع و تعدد مسؤولياته و قدرته على تحملها[1] لأن التوجيه المدرسي و المهني هو عملية نفسية تربوية اجتماعية تهدف إلى تحقيق التوافق بين قدرات و إمكانيات الفرد العقلية و الفكرية و بين الاستعدادات الفردية و الميول و بين المتطلبات الاجتماعية و الاقتصادية للمجتمع.

فالمشتغلين و المختصين في مجال التوجيه المدرسي و المهني بحاجة ماسة إلى جملة من الأسس و المبادئ التي يجب عليهم فهمها و إدراكها و معرفة تطبيقها و الاستفادة منها، و هذه الأسس و المبادئ هي بمثابة دستور يعود إليه المستشار أثناء عمله، و قد ثبت من بين هذه الأسس ما هو فلسفي و ما هو أخلاقي و ما هو اجتماعي و ما هو تربوي و ما هو سيكولوجي و هي كالتالي:

1-الأسس الفلسفية:

يقول السيد **عبد الحميد مرسي:**"إن الأسس الفلسفية للتوجيه المدرسي تقوم على منهج الحرية للفرد لكي يستفيد من المعلومات و يختار من بين الفرص العديدة و يتخذ قراراته التي تمس حياته و مستقبله، و تقدير أهمية الفرد بالنسبة للمجتمع و أن يحقق رغباته و يشبع حاجاته في حدود ما يرسمه المجتمع و الثقافة التي يعيشها فيها".

علاوة على ما سبق و ما له من أهمية الاعتراف بما بين الأفراد من فروق فردية أن الحياة بصفة عامة و المجالات التربوية بصفة خاصة تستطيع استيعاب جميع الأفراد حسبما

[1] Dunod, poris « **psychologie de l’orientation** » Jean Guichard et Michel Nuteau, 2001,p 25.

يتفق لكل منهم من استعدادات و قدرات و ميول فردية و كذلك تحقيق ذاتية الفرد و تحمل مسؤولياته.

و يمكننا تلخيص الأسس الفلسفية في النقاط التالية:

أ-الاعتراف بما بين الأفراد من فروق فردية.

ب-الإيمان بإمكانية إصلاح المعوج و الاستهداء من جديد بالطريق السليم.

ج-الإيمان بالتكامل بين رسالة الأسرة و رسالة المدرسة.

د-الإيمان بأن الأساس و المحور هو شخص التلميذ، و ليس المنهج، فالمنهج وسيلة لمساعدة شخصية التلميذ على النحو السليم، و ليست شخصية التلميذ هي التابعة للمنهج.

إذن عملية التوجيه لا تقوم على الإكراه أو الإرغام الإمرار بالنهي، بل على احترام حق التلميذ في أن يضع أهدافه بنفسه، و حقه في أن يضع الخطط التي توصله إلى تحقيق هذه الأهداف[1].

2-الأسس التربوية:

من المعروف أن التوجيه التربوي له مكانته الحقيقية بين العمليات التربوية الأخرى و عن طريق هذه الأسس يمكن معرفة ما إذا كان التوجيه تعلما، و علاقته بالبرامج و المناهج و المفاهيم و النشاط المدرسي عموما؟ و من الذي يقوم بعملية التوجيه؟

للإجابة عن هذه التساؤلات يستلزم علينا عرض أهم الأسس التي يقوم عليها التوجيه في المجال التربوي و هي كالتالي:

-تعتبر عملية التوجيه عملية متممة و مكملة لعملية **التعليم- التعلم**، إذ يساهم في دفع العملية التربوية لتجعلها أكثر فعالية، و على كل فإنه لا يمكن فصل العمليتين عن بعضهما البعض لأن من شروط عملية التعليم الجيد أن تهتم بعملية التوجيه و التعلم، حيث يستفاد منها في تطوير المناهج و طريقة التدريس عن طريق التأكيد على تحقيق التكيف الفردي و الاجتماعي للتلاميذ.

-تساعد عملية التوجيه التلميذ على تحقيق حاجاته العقلية و الاجتماعية و هذا وفقا لإمكانياته الملائمة لمتطلبات التخصصات المختلفة، و تعتبر اختبارات الذكاء و التحصيل من

[1] عبد الحميد مرسي: مرجع سابق، ص ص 82-83.

أهم مقاييس التوجيه التي تبين الاستعدادات و الميولات الخاصة بكل تلميذ، لذا أوجب التعاون بين أفراد العملية التربوية للأخذ بعين الاعتبار الأماكن المتوفرة في كل مؤسسة و في كل تخصص، كما أن العملية التوجيهية تعمل على تكييف الفرد مع المجتمع المدرسي، فعلى الأسرة و المدرسة و المجتمع تقديم التسهيلات اللازمة التي تجعل البرنامج الإرشادي أكثر فعالية و فائدة.

من هنا نستنتج:

-إن عملية التوجيه تستغل المنهج و النشاط الدراسي لتحقيق أهدافها كما تقوم بدور ملموس في تعديل المنهج بما يتلاءم و ينسجم مع تحقيق و ما وضعت تلك العملية من أجله.

-تعاون العملية التربوية من الأمور الضرورية لإنجاح عملية التوجيه و تنشيطها (العملية التربوية) بصورة عامة.

-الاهتمام بالتلميذ على أنه فرد في الجماعة له حقوق و عليه واجبات اتجاه الجماعة و اتجاه نفسه.

-عملية التوجيه تشمل كل من يستطيع تقديم خدمات توجيه للفرد سواء من داخل المدرسة أو من خارجها، لذا وجب التنسيق و المشاركة و التعاون بين المدرسة و المؤسسات الاجتماعية، و الثقافية و الاقتصادية.

و يمكن القول بان تنفيذ خدمات التوجيه تعتبر من مسؤوليات الاختصاصيين المؤهلين و المربين دون إنكار دور المدرسة و الأسرة و المجتمع في تقديم التسهيلات التي تجعل برامج التوجيه أكثر فاعلية.

3-الأسس السيكولوجية:

يعتمد التوجيه على مجموعة من الأسس النفسية الناتجة عن الأبحاث و الدراسات التي أجريت في ميدان التوجيه.

و يمكن تلخيص أهم الأسس النفسية للتوجيه فيما يلي:

-الحاجات النفسية:

الحاجات النفسية فردية كما هي اجتماعية و يعرفها كل من "**كويلين**" و "هنا""Quigben" و "Hanna" بأنها رغبات فردية يصاحبها شعور بالنقص، و تبدو أثناء

تفاعل الفرد مع بيئته الاجتماعية التي هي جزء منه، فقد يكون الباعث على حاجة التلميذ إلى استغلال وقت فراغه استغلالا نافعا لرغبته الخاصة (وهذه حاجة فردية) و ضغط المجتمع (حاجة اجتماعية)، إذن الحاجة قد تكون فردية تهدف إلى تحقيق منفعة ذاتية كما أنها قد تكون مشتركة مع الآخرين بحكم التنشئة الاجتماعية، و هذا ما يلاحظ حاليا في قضية اختيار التخصص المفضل لدى الأولياء أو الشائع في المجتمع بصفة عامة دون أن يراعي إمكانياته الخاصة و العكس إذا ما اختار التخصص الذي يناسبه فقد حقق منفعة ذاتية خاصة، كما قد يغضب عليه أولياؤه أو قد يحتقر المجتمع تخصصه الذي قد يكون غير معروف عند الجميع.

-الفروق الفردية:

لابد أن يختلف أفراد أي مجموعة فيما بينهم في سمة من السمات أو صفة من الصفات تظهر في كافة مظاهر الشخصية [جسمية، انفعالية، اجتماعية...] و بالتالي لا توجد معادلة معينة ثابتة تنطبق على كل الأفراد في جزء من برنامج التوجيه، فلكل فرد عالمه، شخصيته الفريدة و المميزة عن باقي الأفراد و له حاجاته، قدراته، ميولاته، و بتعدد الفروق الفردية تؤدي إلى تعدد طرق التوجيه و الإرشاد و هذا متعلق بجنس الفرد و الفروق العقلية الاجتماعية[1].

و يتم قياس الفروق باختبارات، تعتمد هذه الاختبارات على أسس علمية، و تقوم بقياس الذكاء و القدرات الخاصة و الشخصية و الميول، و ملخص القول أن الأفراد يختلفون فيما بينهم.

-الاستعدادات الخاصة:

و هي العادات و المهارات و القدرات لدى الأفراد أو الأداء المتوقع الذي يصل إليها فيما بعد و الذي يمكن على أساسه التنبؤ بالقدرة المستقبلية و الدور الذي تلعبه الاستعدادات الخاصة في التوجيه كبير طالما أنها أول أساس بعد الذكاء [قدرات، استعدادات.....]التي عن طريقها يوجه التلاميذ نحو تعليم يتفق و تكوين كل واحد منهم، فهو يساعد التوجيه من خلال ما يظهره التلميذ من استعداد و قدرات خاصة.

---

[1] حامد عبد السلام: مرجع سابق، ص 63.

-تأكيد الذات:

يذهب علماء النفس و الإرشاد على أن الحاجات النفسية تتمحور حول تأكيد الذات و هي حول مضمون الضمير، و في هذا المجال نجد أن من أسس المنهج التربوي في القرآن الكريم ما يلي:

-تعريف الإنسان بذاته.

-اختيار أسلوب صالح أثناء معاملة الناس مع الاعتماد على المناقشة و الحوار و الذات لا تقتصر على الجسم وحده، و إنما تشمل كل الجوانب الأخرى كالمعتقدات و الآراء و الاتجاهات، الأفكار، لذلك فقد وجه القرآن الكريم الإنسان في أكثر من سورة للتأمل في ذاته حيث يقول سبحانه و تعالى في سورة طارق الآية 7:"فلينظر الإنسان مما خلق"[1].

فالإنسان ينظر في ذاته في أصل تكوينه و نشأته و تتبلور الذات و تتكون من خلال عملية التفاعل الاجتماعي، فهي تنظيم ديناميكي لمفاهيم الفرد و أهدافه و مثله و قيمه التي تحدد له السبل و الطرق التي ينتهجها في حياته العامة، فالإنسان من خلال ما يمتلكه من قدرات عقلية، و ميولات فإنه يختار أنجع السبل و أفضل الطرق و المفاهيم ليتمسك و يشغلها في حياته.

و مما سبق ذكره نستطيع استخلاص الأسس النفسية التي تعتمد عليها عملية التوجيه و هي:

أ-وجود فروق في استعدادات الأفراد و قدراتهم رغم التشابه الظاهر بينهم.

ب-الخصائص الحسية و النفسية و العقلية داخل الفرد ليست ثابتة بمعنى أنها لا تسير بخطى متشابهة أو متوازية في نموها.

ج-تنشأ لدى الفرد في كل مرحلة من مراحل نموه العضوي و النفسي كثيرا من الحاجات التي تتطلب الإشباع.

د-تعتبر عملية التوجيه عملية تعلم يمكن من خلالها القول أن الفرد يكتسب من عملية التعلم اتجاهات و عادات و قيم و مظاهر سلوكية جديدة، و كذلك تعلم طرق جديدة

---

[1] سورة طارق: الآية 07.

لمعالجة ما يعتريه من مشكلات و تتاح له فرص الاختيار و رسم الخطط و الأهداف و تتهيأ له الظروف لتطبيق ما تعلمه[1].

4-الأسس الاجتماعية:

ذكرنا فيما سبق أن عملية التوجيه يجب عليها أن تأخذ بعين الاعتبار المجتمع الذي يعيش فيه التلميذ مما يقتضي وجود أسس اجتماعية تستند إليها هذه العملية، و تتمثل هذه الأسس فيما يلي:

-الاهتمام بالتلميذ كعضو في الجماعة، و عليه فلابد من توافر الخدمات الفردية نظرا لوجود التفاعل بينه و بين المجتمع، و هذا هو المحور الأساسي لعملية التوجيه.

-الاهتمام بالمدرسة باعتبارها المجتمع الذي تتم فيه عملية التوجيه، وعليه فلابد من توفير خدمات التوجيه الجماعي عن طريق المرشدين المتخصصين أو عن طريق تعديل المناهج و طرق التدريس و تحسين الجو المدرسي.

-اهتمام الآباء و مشاركتهم في عملية التوجيه، بحيث تؤدي هذه المشاركة إلى تنسيق التعاون بين المدرسة و بين المؤسسات الاجتماعية الأخرى باعتبارهم مسؤولين عن تربية غير مقصودة[2].

5-الأسس الأخلاقية:

نلخص في ضوء مشكلة الفرد من جميع زواياها، و مرونة الموجه، و المحافظة على سر المهنة و بذل الجهد لمساعدة الفرد على فهم نفسه و بنفسه و تقبل ذاته على حقيقتها، كما ينبغي أن يترك للفرد اتخاذ القرار النهائي بنفسه على مسؤوليته، و ينبغي أن تتغير طرق التوجيه باعتبار الدستور المنظم لعمل التوجيه.

و على ضوء هذه الأسس يمكننا توضيح المنهج العلمي للتوجيه المدرسي داخل المؤسسة فيما يلي:

-قياس استعدادات التلميذ العقلية و قدراته الخاصة [مستوى الذكاء، القدرة اللغوية...].

---

[1] يوسف مصطفى القاضي و آخرون: مرجع سابق، ص 53.

[2] فهد إبراهيم القاسي الغامدي: مرجع سابق، ص 69.

-الوقوف على ظروف الأسرة و الخبرة التي تمر بها و التي تؤثر في شخصية التلميذ واتجاهاته.

-استخدام البطاقة المدرسية و مراعاة الدقة في ملئها و الاستفادة منها في عملية التوجيه.

-دراسة حالة التلميذ في ضوء النتائج التي تسفر عنها الاختبارات التحصيلية اليومية و الشهرية.

-دراسة التقارير التي تكتب عن التلميذ و عن سلوكه بالمدرسة و خارجها.

-الاستفادة من دراسة الحالات التي تجري حول التلاميذ و مشكلاتهم.

-الوقوف على رأي التلميذ عن نفسه، و ما يبديه من ميول و رغبات.

-الوقوف على نوعية النشاط الذي يشترك فيه التلميذ بالمدرسة.

-الربط بين مشكلات الدراسة و المشكلات النفسية و الانفعالية، و محاولة حل المشكلات الدراسية عن طريق حل المشكلات النفسية و الاجتماعية.

-تقسيم التلاميذ إلى فئات متجانسة المستوى و الاتجاهات مثل ذلك: أفراد- مدارس- فصول خاصة لأصحاب الذكاء المرتفع- الذكاء المتوسط- سوء التكيف.

-قدرة الفرد على اختيار التوجيه الذي يناسبه هي إحدى السبل التي تبرز من خلالها شخصيته[1].

مما سبق ذكره نجد أن عملية التوجيه عملية حساسة تبنى على أسس متنوعة [تربوية، علمية، فلسفية، اجتماعية] إذ يجب على مستشاري التوجيه المدرسي و المهني الإلمام بهذه الأسس و بجميع الوسائل و الطرق العلمية حتى يتمكنوا من توجيه الفرد ومساعدته على إكمال مسيرته العلمية و العملية، و إذا أسيء استعمالها فإن نتائجها تكون سلبية و تؤثر على الفرد و المجتمع على حد السواء، و هذا يبين لنا أيضا أن عملية التوجيه المدرسي و المهني، علم قائم بذاته و له امتدادات علمية، زيادة على هذا فهو فن لأنه يتطلب معرفة طرق تطبيقه دراية في الاستفادة من تقنياته، حيث تعطي التوجيه أساسا صحيحا مبنيا على معرفة الفرد،

[1] Jean Guichord et Ichel Nuteau : **psychologie de l’orientation dunold**, Paris, p 31.

قدراته، تحصيله الدراسي و فرص العمل المتوفرة و أنواع الدراسات الموجودة، لأن التوجيه المدرسي و المهني بحاجة إلى عمال أكفاء يقومون به.

ب-مبادئ التوجيه المدرسي:

من خلال الأسس التي تطرقنا إليها سابقا، فإن التوجيه يقوم على مراعاة استعدادات الفرد وقدراته و ضرورة تنمية هذه القدرات، و يعمل على تهذيب شخصية الفرد من جميع النواحي النفسية و العقلية و الروحية لتحقيق التكيف النفسي و الاجتماعي السوي، و إعداده بما يؤهله للتوافق مع متطلبات الحياة و متغيرات المجتمع و لتحقيق هذه الأهداف فيجب مراعاة المبادئ التالية:

1-مبدأ استعداد الطالب للتوجيه:

إن ضرورة توفر الاستعداد لدى الطالب و شعوره بحاجة إلى المساعدة و النصح شرط أساسي لنجاح عملية التوجيه، فإذا كان الطالب غير مستعد لتقبل النصح و الإرشاد من طرف الموجه المدرسي و المهني، فإن هذا الأخير لا يستطيع أن يقدم له المساعدة لأنه يشعر أن هذا الطالب لا يتقبل هذه المساعدة و قد يعود سبب عدم الاستعداد بقبول خدمة التوجيه إلى الخوف و الرهبة من الموجه نفسه أو إلى عدم الثقة به أو لاعتقاده بأنه لا يستطيع تفهم مشكلاته و ربما حلها.

و حسب روبنسون، هناك أربعة طرق متبعة يحاول بها الموجه جذب التلاميذ للاستفادة من التوجيه و هذه الطرق هي:

1-1يجب على الموجه أن يستخدم طريقة الدعوة حيث يقوم بدعوة التلاميذ الذين يلاحظ عليهم أنهم في حاجة إلى التوجيه من خلال إطلاعه على سجلات التلاميذ.

1-2يجب أن يعمل الموجه على توطيد العلاقات بينه و بين التلاميذ بغض النظر عن الرسميات التي فرضتها التقاليد التي تحد من علاقة المدرس بتلميذه.

1-3تنمية الرغبة في التوجيه و يتم ذلك من خلال:

أ-إعطاء مجموعة من الاختبارات للتلاميذ و مناقشتها معهم.

ب-اندماج التلاميذ في أوجه النشاط المدرسي المختلفة مع اجتماعات، رحلات، حفلات...

ج-عقد مناقشات عن المشاكل العامة و الخاصة التي يعاني منها الأفراد، قد يشجع المنطوين على أنفسهم أن يبوحوا بمشاكلهم دون حرج.

1-4تهيئة الجو المناسب للمقابلة عند سعي الطالب إلى طلب التوجيه فلابد أن نهيئ له الجو الذي يشجعه على التحدث عن مشاكله[1].

2-مبدأ حق الفرد في تقرير مصيره بنفسه:

ويقصد بذلك أن عملية التوجيه لا تقوم على الإكراه أو الأمر أو النهي، بعد أن يهيئ الموجه الجو المناسب لإجراء المقابلة مع الطالب فإنه يتدخل لإعطاء النصائح و التوجيهات الخاصة لمساعدته في حل مشكلته فهو يمثل سلطة استشارية فقط و ليس سلطة لإصدار الأوامر و النواهي، فهو يستمع إلى الطالب أثناء عرضه لمشكلته و انشغالاته و يوجهه لكيفية حلها مع إفهام الطالب بأنه الوحيد القادر على اتخاذ القرار المناسب له بنفسه من أجل تحقيق سعادته و توافقه في مجالات متعددة.

3-مبدأ اعتبار التوجيه عملية تعلم:

إن عملية التوجيه هي عملية تعلم، إذ يتعلم فيها اتجاهات مختلفة نفسية، اجتماعية جديدة و يتعلم أيضا طرقا لمعالجة المشاكل التي تواجهه و تتاح له الفرصة للاختيار السليم و رسم خططه المستقبلية و تحديد أهدافه بإضافة إلى تعرفه إلى بيئته و اكتساب معلومات حول نفسه و تتيح له الفرصة، اختيار المسار الدراسي و المهني الذي يناسب مع استعداداته و قدراته و رغباته.

4-مبدأ الاهتمام بالفرد كعضو في الجماعة:

يهتم التوجيه بالفرد كعضو في جماعات مختلفة كالمدرسة، المترل، المجتمع و عملية التفاعل الاجتماعي بين هذه الجماعات المختلفة و بين الفرد هي المحور و هي أساسية في عملية التوجيه، ذلك أن دراسة الفرد و دراسة بيئته المادية و الاجتماعية من العوامل المهمة لمساعدة الفرد في تفاعله فالشخصية المتكاملة تتطلب الانسجام و التكامل بين مكوناتها الجسمانية و الاجتماعية و العملية.[1]

---

[1] سعد جلال: مرجع سابق، ص ص ص 119-120-127.

5-مبدأ إشباع الحاجات في التوجيه:

إن نقطة البداية في التوجيه هي معرفة حاجات الأفراد و ميولهم و مدى إشباعها، حيث يقوم الموجه بالبحث عن الطرق و الأساليب و مساعدتهم على اختيار الدراسة و المهنة المناسبة.

6-مبدأ استمرار التوجيه:

يجب أن تكون عملية التوجيه مستمرة و متتابعة حتى تتمكن من أن تتماشى مع الفرد، و يجب أن لا تقتصر عملية التوجيه على مرحلة دراسية معينة بل يجب أن توفر هذه العملية في جمع المراحل الدراسية للطالب فلكل مرحلة متطلباتها و تغيراتها و ما ينجر عن هذه التغيرات من مشاكل تواجه الطالب.

تلك هي أهم المبادئ الأساسية لعملية التوجيه، فمبدأ استعداد الطالب للتوجيه و حقه في تقرير مصيره و تقبل الموجه للتلميذ و اهتمامه بالفرد كعضو في الجماعة و بالتالي إشباعه لحاجاته و متابعة توجيهه في مختلف مراحله التعليمية تعد من أهم المبادئ و هي الأسس التي تقوم عليه الخدمات التوجيهية في محاولتها في توجيه الأفراد و العمل على زيادة تكيفهم **و توافقهم مع الظروف التي تحيط بهم لأن عملية التوجيه تتطلب:**

-ضرورة فهم الفرد و سلوكه جيدا.

-بذل أقصى جهد من الموجه لكي يزيد من فهم التلميذ لنفسه و للعالم الذي يعيش فيه.

-يجب أن يعكس الموجه صورة مصححة له و أن يساعده على أن يحصل على الحقائق الشخصية و الاجتماعية و أن يدركها و أن يتخذ قراراته الملائمة بنفسه في اختيار مساره الدراسي و المهني.

-على الموجه أن يعمل جاهدا في مساعدة الفرد على أن يتقبل ذاته كما هي و على حقيقتها.

-على الموجه أن يعمل جاهدا في مساعدة الفرد على التفكير في جميع الاحتمالات التربوية و المهنية المتاحة له.

بمعنى:

*أن يكون مستشار التوجيه في أساسه عملية تعليمية تهدف "الوصول به إلى درجة يستطيع أن يحل المشكلات المشابهة بنفسه دون اللجوء إلى الموجه ثانية"

*هذا استمرار التوجيه "غير مرحلي" أي الاستفادة من خدماته مدى الحياة أثناء الحاجة أو في الحالات العادية.

2-أهداف و وظائف التوجيه المدرسي و المهني:

أ-الأهداف:

إن للتوجيه المدرسي و المهني أهدافا عديدة تسعى إلى تحقيقها في حياة الفرد و المجتمع، و هذه الأهداف قد تكون أهدافا عامة يسعى الجميع إلى تحقيقها و قد تكون أهدافا خاصة تتعلق بالفرد، حيث يهدف التوجيه المدرسي و المهني بالدرجة الأولى إلى تحقيق الاستثمار الأمثل في العنصر البشري، باعتباره الثروة المستقبلية للمجتمع، و هذا عن طريق تنمية القدرات الفردية و الميولات الخاصة بالتلميذ و تهيئة الاندماج في الحياة الاجتماعية و الاقتصادية، وبذلك فالتوجيه يمهد الطريق أمام الشخص و يزيل الصعوبات التي تعترضه.

يذكر المهتمين بالتوجيه المدرسي و المهني أهداف كثيرة و متعددة للتوجيه و أهمها:

أ-1 تحقيق الذات:

لاشك أن الهدف الرئيسي للتوجيه و الإرشاد المدرسي هو العمل مع الفرد (التلميذ)لتحقيق ذاته و العمل مع الفرد يقصد به العمل معه حسب حالته سواء كان عاديا أو متفوقا أو ضعيف العقل أو متخلفا دراسيا أو جانحا، و مساعدته في تحقيق ذاته[1] إلى درجة يستطيع فيها أن ينظر إلى نفسه فيرضى عما ينظر إليه.

أي تحقيق قدرة الفرد على توجيه حياته بنفسه بذكاء و بصيرة و كفاية و في حدود المعايير الاجتماعية المعروفة و المتفق عليها أي تسهيل النمو العادي للفرد.

[1] رابح تركي: **التعليم القومي و الشخصية الجزائرية**، ط2، المؤسسة الوطنية للنشر و التوزيع، الجزائر، 1981، ص 74.

أ-2 تحقيق التوافق:

من أهم أهداف التوجيه المدرسي هو تحقيق التوافق، أي تناول السلوك و البيئة الطبيعية و الاجتماعية بالتغيير و التعديل حتى يحدث توازنا بين الفرد و بيئته و هذا التوازن يتضمن إشباع حاجات الفرد و مقابلة متطلبات البيئة.

و يتطلب تحقق هذا الهدف تنمية طاقات الفرد المراد توجيهه و إكسابه مهارات التعامل مع المواقف و خاصة المواقف الضاغطة و النهوض بعملية اتخاذ القرارات لديه، ويتضمن تحقيق التوافق أربعة مجالات:

أ/ تحقيق التوافق الشخصي = ربط جيد بين رغباته و أهدافه و قدراته الذاتية[1].

ب/التوافق التربوي = ربطه الجيد بين المواد الدراسية و ميوله و قدراته و بذل الجهد المناسب الذي يكفل النجاح.

ج/التوافق المهني = يتضمن الاختيار المناسب للمهنة بما يتلاءم مع كفاءته و قدرته.

د/ التوافق الاجتماعي = القدرة على مسايرة المعايير الاجتماعية و الأخلاقية و تقبل التغيير الاجتماعي و التفاعل الاجتماعي السليم و تحمل المسؤولية الاجتماعية.

أ-3 تحقيق الصحة النفسية:

و يرتبط بتحقيق الصحة النفسية كهدف حل مشكلات العميل [التلميذ] من خلال مساعدته في حل مشكلاته بنفسه، و يتضمن ذلك التعرف على أسباب المشكلات و أعراضها، و إزالة الأسباب لإزالة الأعراض.

أ-4 تحقيق نمو و تحسن للعملية التربوية:

لتحسين العملية التربوية يهدف إلى تحسين العملية التعليمية، حيث أنه لا يمكن فصله عن العملية التربوية، حيث أنها في أمس الحاجة إلى خدمات التوجيه و ذلك بسبب الفروقات بين الطلاب و اختلاف المناهج و ازدياد المشكلات الاجتماعية ويعتمد التوجيه المدرسي و المهني لإنجاح العملية التربوية إلى عدة أمور منها:

*إثارة الدافعية و تشجيع الرغبة في التحصيل الدراسي.

[1] حامد عبد السلام زهران: مرجع سابق، ص 36.

*إدراك و حساب الفروق الفردية للتلاميذ و التعرف على المتفوقين و مساعدتهم على النمو التربوي في ضوء قدراتهم.

*إعطاء كم مناسب من المعلومات الأكاديمية حول مشكلات التلميذ التعليمية و كيفية حلها بنفسه، من ذلك طرق المراجعة الفعالة و آليات الاسترجاع، الإرهاق من جراء المذاكرة، التحضير للامتحانات.

*تعليم التلاميذ مهارات المذاكرة و التحصيل السليم بأفضل طريقة حتى يحقق أكبر قدر درجة ممكنة من النجاح.

*مساعدته على الاختيار التربوي للتخصص الملائم لقدراته[1].

كما يهدف إلى المساهمة في اقتراح طرق لتوجيه التلاميذ و استدراكهم و المساهمة في إدماج التلاميذ في الوسط المهني[2] و مساعدة التلاميذ على تحقيق الرضا و التكيف و ذلك من خلال:

-قبول المهنة و الاقتناع بها و تحمل مسؤولية اختيارها.

-الالتزام بالمهنة و الاهتمام بها و الانتماء إليها.

إذن التوجيه هو ذلك التركيب الخالق كمثال عن الارتباط بين المحددات الاجتماعية و بين منطق القرارات الخاصة[3] و من هنا تبرز الخاصية الاجتماعية للتوجيه و الأهمية السوسيولوجية له.

ب-الوظائف:

حسب ما ذهب إليه كل من **كوس** و **كيفوفر** فإن التوجيه يتضمن وظائف عامة هي[4]:

-العمل على إيصال البيانات و المعلومات الخاصة بالمدرسة.

-العمل على جمع المعلومات الخاصة بالتلاميذ و جمع التلاميذ و الطلبة.

*أما **عبد الحميد مرسي** فإنه يؤكد على ثلاثة وظائف رئيسية للتوجيه و هي:

---

[1] سعيد عبد العزيز و آخرون: **التوجيه المدرسي، مفاهيمه النظرية، أساليبه الفنية، تطبيقاته العملية**، ط1، دار الثقافة، 2004، ص 13.

[2] النشرة الرسمية للتربية الوطنية: **التوجيه المدرسي و المهني خلال الفترة الممتدة من 1962 إلى 2001**، ص 08.

[3] Jean-Michel Bertchlor (**école, orientation, société**) puf 1er ed 1993, p 10.

[4] فهد إبراهيم القاشدي: مرجع سابق، ص 70.

-المساعدة على اختيار نوع الدراسة.

-الاستمرار في الدراسة أو التحول إلى العمل.

-التغلب على الصعوبات التي تواجه التلاميذ و المعاونة على النجاح بها.

و يؤكد قوله هذا أنه لكي تتحقق الوظائف الثلاث السابقة يتطلب من الموجه أن يساعد التلميذ على:

-تقييم استعداداته و ميوله و تحصيله الدراسي.

-معرفة إمكانياته التعليمية المتاحة له.

-اختيار المدارس التي تتلاءم مع اختياره الدراسي.

-تحديد نواحي النقص في الشخصية و التي تؤدي إلى عدم نجاحه الدراسي.

-التوافق مع الجو الأسري و المدرسي و الاجتماعي حتى يستطيع أن يركز جهوده للنجاح في الدراسة.

*كما أن من وظائف التوجيه المدرسي و المهني هو اكتشاف الفرد و قدراته[1] الكامنة و تنمية ميوله و مواهبه وتشكيلها وفق حاجات السوق.

3-أهمية التوجيه المدرسي و المهني:

نظرا لما للتوجيه المدرسي و المهني من أهمية كبيرة بحيث من خلاله يتاح للفرد فرصة الدراسة التي تتفق مع الإطار العام لشخصيته و بالتالي التوجه نحو المهنة التي تتناسب مع تكوينه النفسي العام فيتحقق التوافق بين الفرد و المجتمع الذي يعيش فيه، كل هذا أدى على إدراك دول العالم للضرورة الملحة للتوجيه المدرسي و المهني، و تتمثل أهميته فيما يلي:

1-له أهمية تكمن في مساعدة الفرد على تخطي مشاكله و اختيار ما يتناسب مع ميوله و إمكانياته و قدراته.

2-له أهمية اقتصادية من حيث أنه يوفر على الدولة المصاريف و يوفر الوقت و الجهد في إتباع نوع معين من التعلم.

3-يأخذ بعين الاعتبار ميول الفرد و يقيس مواهبه و ميوله و يقارنها نتائجه الدراسية و بذلك يستطيع أن يوجهه توجيها صحيحا.

[1] مصطفى عزت طوقان: **التطور، التعليم و المجتمع في الدول العربية**، لبنان، ط1، 2000، ص 59.

4-التوجيه ليس إعداد الفرد للحياة الدراسية فقط بل العمل على أن يستوعب الفرد مهنة ما و فهمها ليكون ناجحا في المستقبل.

5-تزويد مختلف المؤسسات بالموارد البشرية اللازمة.

4-مجالات نشاط التوجيه المدرسي و المهني:

4-1التوجيه العلاجي:

هو عملية مساعدة العميل [التلميذ] في اكتشاف وفهم نفسه، وتحليل مشكلاته الشخصية و الانفعالية و السلوكية التي تؤدي إلى سوء توافقه النفسي، و العمل على حل هذه المشكلات، بما يحقق أفضل مستوى للتوافق و الصحة النفسية.

هدفه:

و يهدف إلى دراسة شخصية التلميذ حتى يمكن توجيه حياته بأفضل طريقة ممكنة و تحسين درجة توافقه النفسي على أفضل درجة ممكنة.

و يهتم من خلاله مستشار التوجيه عموما بالتلميذ و ذلك بمساعدته على الاستبصار بأسباب مشكلته، و أن يتخذ قراراته، و يقترح الحلول و أن يعدل سلوكه من خلال تنظيم مواقف التعليم أثناء جلسات التوجيه التي يعقدها مستشار التوجيه مع التلميذ صاحب المشكلة.

غير أنه من الضروري أن يكون المسؤول عن عملية التوجيه العلاجي على جانب كبير من التخصص في الميدان الإكلينيكي و بالمقابل يكون لزاما عليه أن يحسن استخدام كل وسائل جمع المعلومات الدقيقة مثل الاختبارات و المقاييس عن عملية التوجيه أن يفهم التلميذ بدرجة أفضل، و أن يحدد و يشخص مشكلته بدقة.

و تتضمن عملية التوجيه العلاجي في حالات معينة من أهم معالمها السلوك المضطرب أو الخارج عن حدود العادي، بما يعوق حياتهم العادية ويؤثر في حياتهم الاجتماعية و أهم المشكلات التي يتناوله التوجيه أو الإرشاد العلاجي:

• **المشكلات الشخصية:**

مثل الانحرافات السلوكية- الخوف- القلق- الانطواء- و العصاب- و الخضوع و اللامبالاة- و السلبية- و التشاؤم- و الجمود....إلخ.

• **المشكلات الانفعالية:**

كالغيرة و الغضب و الكراهية و العدوان- الخجل- فقدان الثقة بالنفس و اضطرابات الكلام و السلوك الدفاعي- سهولة الاستثارة الانفعالية- الحساسية النفسية بصفة عامة.

مشكلات التوافق:

و يقصد بها سوء تقدير قدرات الذات و تحضيرها و عدم الثقة بالنفس و السذاجة و الشعور بالسلبية و الإهمال و عدم تحمل المسؤولية، كما قد تتمثل مشكلات التوافق في سوء التوافق الاجتماعي حيث يشاهد الارتباك والشك و الحقد و الغيرة و قلة الأصدقاء و الوحدة و التعصب ....إلخ.

4-2التوجيه التربوي:

هو عملية مساعدة الفرد في رسم الخطط التربوية التي تتلاءم مع قدراته و ميوله و أهدافه و أن يختار نوع الدراسة و المناهج المناسبة و المواد الدراسية التي تساعده اكتشاف الإمكانيات التربوية فيما يعد المستوى التعليمي الحاضر و مساعدته في النجاح في برنامجه التربوي، و المساعدة في تشخيص و علاج المشكلات التربوية بما يحقق توافقه التربوي بصفة عامة و أهم المشكلات التي يتناولها التوجيه التربوي هي:

***مشكلات المتفوقين:**

أن هذه الفئة من المتفوقين عقليا و دراسيا و أصحاب المواهب الخاصة، الذين يتميزون بارتفاع نسبة الذكاء و الابتكار و ارتفاع مستوى التحصيل يحتاجون إلى رعاية و خدمات إرشادية خاصة بحكم تفوقه، و هؤلاء قد يهملون فتضيع مواهبهم كما قد يشعر المتفوق بالوحدة و الانعزال في الفصل الدراسي و يشعر بالقلق، كما قد ينقصهم النضج في مظاهر النمو الأخرى.

***مشكلات الضعف العقلي:**

و تظهر هذه المشكلة خاصة في المدارس الابتدائية حيث يوجد نسبة من التلاميذ تقل نسبة ذكائهم عن 70% .

***مشكلات التخلف الدراسي:**

و يضمن ضعف أو انخفاض نسبة التحصيل دون المستوى العادي بسبب الضعف العقلي أو نقص الذكاء و صعوبة التعلم، و تشتت الانتباه، و نقص القدرة على التركيز، و ضعف الذاكرة، و اضطراب الفهم و الإجهاد و شرود الذهن، و قلة الاهتمام بالدراسة مع الغياب المتكرر.

***مشكلات تنوع الدراسة و التخصص المستقبلي:**

هذه المشكلة تتمثل في عدم قدرة التلميذ على اختيار نوع الدراسة المستقبلية لأنه لا يعرف ماذا يوجد بعدها، فالتلاميذ يدرسون مناهج و مقررات موضوعية للجميع، الأمر الذي قد لا يتناسب مع القدرات و الاستعدادات و الميولات المتفاوتة، و منه من تنقصهم المعلومات الخاصة عن أنواع الدراسات الخاصة التي يمكن الالتحاق بها.

***مشكلات التوافق التربوي:**

و يمكن الوقوف على مظاهر كثيرة لسوء التوافق التربوي في هذا المقام مثل سوء العلاقة بين الطالب و بين زملائه و أساتذته، الرسوب، و كثرة الغياب و الهروب، و الفشل المتكرر، و مشكلات عادات الدراسة و الاستذكار، و تنظيم الوقت، و مشكلة قلق التحصيل و قلق الامتحانات.

4-3 التوجيه المهني:

هو عملية مساعدة الفرد في اختيار مهنته، بما يتلاءم مع استعداداته و قدراته و ميوله و ظروفه الاجتماعية وجنسه، و الإعداد و التأهيل لها و الدخول في العمل.

فالتوجيه المهني يساعد الفرد في أن يقرر مصيره المهني بنفسه، وذلك من خلال تعريفه باستعداداته و قدراته و ميوله، واختيار مهنة حياته بطريقة منظمة مخططة و إعداد نفسه لأخذ مكانه الصحيح في عالم المهنة تعليما و تدريبا.

معوقات التوجيه المهني:

على الرغم من الوسائل و الأساليب المهنية التي يتبعها الموجهون المهنيون إلا أن هناك بعض المعوقات التي تقف في وجه التوجيه المهني و تلك المعوقات هي:

1-عدم الفهم الواضح بطبيعة و مجال التوجيه المهني.

2-عدم توافر عدد من الأخصائيين و الخبراء و الموجهين الذين يتمثلون من العمل و التعامل في هذا المجال المهني.

3-الضغوط و التقاليد السائدة في المجتمع و التي تعيق جميع أو بعض نشاطات التوجيه المهني.

4-نقص المعلومات و البيانات حول طاقات الأفراد واستعداداتهم و إمكانياتهم.

5-نقص المعلومات المهنية التي يمكن الاعتماد عليها في عملية التوجيه المهني بشكل عام.

***مشكلات التوجيه المهني:**

مثل مشكلة الاختيار في التعيينات و التوجيه المهني، فاستخدام الاختيار قبل التعيين و استخدام المقابلات الشخصية قبل التعيين، ورغم ذلك فإن مشكلة التعيين و الاختيار المهني تبقى من المشكلات التي يواجهها التوجيه المهني.

إلا أن التغيرات الصناعية و التكنولوجية تركت أثارها على عالم المهن و العمل و الحياة الاجتماعية بصفة عامة منها ظهور المكنات التي غيرت سوق العمل الأمر الذي خلق جوا من الكساد في سوق الأيدي العاملة، تغيير البناء الوظيفي و المهني للمجتمع حيث زادت المهن و التخصصات المتوفرة و ظهرت منها مهنا مهنا جديدة واختفت مهنا قديمة[1].

و لذا وجب أن تكون هناك مجالات توجيهية لتعريف الطالب على عالم الشغل و التحديات المستقبلية.

[1] سعيد عبد العزيز و آخرون: نفس المرجع السابق، ص 17.

5-أدوات ووسائل عمل مستشار التوجيه:

يعتمد مستشار التوجيه على الأدوات التقنية التالية[1]:

السجلات:

-سجل المداومات يضبط فيه العمليات التي يقوم بها خلال المداومة[انشغالات التلاميذ، الأساتذة، الإدارة].

-سجل الاجتماعات: وذلك لمختلف المجالس بالمؤسسات التربوية مثل: مجالس الأقسام، الاجتماعات التنسيقية المختلفة.

-سجل المتابعة و التوجيه: يضم معلومات عن التلميذ و النتائج الدراسية القابلة للاستغلال.

-سجل الاستقبالات: و تدون فيه انشغالات الأساتذة التلاميذ و الأولياء مع معالجة المشكلات المطروحة، الملاحظات المسجلة و كذا الحلول المقترحة.

الملصقات (المعلقات)":

-البرنامج السنوي: يحدد فيه [النشاطات-الأهداف-الوسائل-فترة الإنجاز-أدوات التقويم].

التوزيع الزمني للنشاطات:[توضح فيه برمجة الأنشطة طيلة سنة]

-التوزيع الأسبوعي للنشاطات: جدول النشاطات الأسبوعية الذي يستعمل كوسيلة للبرمجة توسع وظيفته ليشمل الجانب التقييمي لإبراز مدى إنجاز النشاط من عدمه و أسباب ذلك بدل الكراس اليومي.

-مقاطعة التدخل: إحصائيات معلومات عن المؤسسات.

-جدول برمجة الحصص الإعلامية.

-رزنامة الامتحانات و الاجتماعات و العطل.

-قائمة الأساتذة مسؤولي المواد و رؤساء الأقسام.

[1] مديرية التربية: مركز التوجيه المدرسي و المهني، **مشروع الدليل الخاص بمستشار التوجيه المدرسي و المهني**، إنجاز الفرقة التقنية لمركز التوجيه لولاية سطيف، حي يبزار، نوفمبر، 2001.

الملفات:

ملف الإعلام:

-البطاقة الفنية

-المذكرات

-وسائل التدخل المختلفة وذلك حسب كل مستوى.

-التقييم

ملف التوجيه و المتابعة:

أما بالنسبة لملف المتابعة و التوجيه يتم تعويضه بسجل المتابعة و التوجيه.

ملف التوجيه: و يضم :

-نسخ من محاضر مجالس القبول و التوجيه الرابعة متوسط و الأولى ثانوي .

-التوجيه المسبق.

-استبيان الميول و الاهتمامات.

-بطاقة الرغبات.

-بطاقة المتابعة و التوجيه

ملف التشريع:

يتضمن مختلف النصوص و القرارات و المناشير الوزارية حول كل ما له علاقة بالمدرسة و المسار المهني للموظف...إلخ.

ملف الدراسات و التقويم:

يضم الدراسات التي يقوم بها المستشار سواء على مستوى المؤسسة أو المركز.

ملف التقارير: يحتوي على:

-التقارير الفصلية.

-التقرير السنوي.

-التقارير التقويمية حول النشاطات المنجزة.

التوثيق الخاص: كتب، مجلات، أدلة.

و ستقوم الباحثة بشرح بعض هذه الأدوات و الوسائل:

سجل التلميذ:

هو أهم وسيلة من وسائل التوجيه المدرسي و المهني و يسمى بسجل المتابعة و التقييم فمن خلاله يتم تقييم التلميذ و متابعته فهو يحتوي على معلومات خاصة بالتلميذ هذه المعلومات تتسم بالدقة ، كما تجدر الإشارة إلى أن طريقة السجل مازالت مستخدمة إلى يومنا هذا بحيث يكتشف عن مشاكل تذبذب النتائج أو تأخرها، و عدم مقدرة التلميذ و التركيز و التكيف...و الغرض من هذا السجل [1]:

-متابعة التلميذ مدرسيا في جميع المواد.

-زيادة الصلة بين المترل و المدرسة من خلال تتبع الأولياء لمسيرة أبنائهم.

-تشخيص نقاط القوة و تدعيمها و نقاط الضعف و معالجتها.

-يستخدم عرضا لنتائج التلاميذ.

الملاحظة:

من الشروط التي يجب أن تحويها الملاحظة كي تؤدي دورها على أحسن وجه ما يلي:

-الموضوعية في الرد و التفضيل فيه و التسلسل، كما هو في الواقع واحتوائه على العديد من الخبرات.

-الانتقاء أي عدم تسجيل كل ما يحدث بل يجب اختيار من الحوادث الأكثر دقة ودلالة و من ثمة لابد من الموجه أن يعطي رأيه في التلميذ و اقتراحات اتجاهه، بعد كتابة التقرير.

-أن يسجل ملاحظاته عن التلميذ فور وقوع الملاحظة، و من الأحسن معه دائما بطاقة أو سجل لكل تلميذ لتدوين البيانات و الملاحظات عنه فور حدوثها.

-يجب أن لا يتعجل الملاحظ في إصدار أحكامه على التلميذ إلا بعد إستيفائه البيانات عنه.

-أن تكون عملية الملاحظة مستمرة في عدة مواقف[2].

---

[1] عبد السلام خالد: مرجع سابق ذكره، ص 13.

[2] مديرية التربية و التكوين: **دروس في التربية و علم النفس**، 1974، ص 333.

المقابلة:

المقابلة هي عبارة عن علاقة مهنية دينامية مباشرة تتم وجها لوجه بين الموجه و الفرد، يسعى فيها المستشار إلى مساعدة الفرد في تحقيق هدف يجد الفرد صعوبة في تحقيقه، و تتم المقابلة في فترة زمنية محددة و مكان محدد و تتطلب فنيات يمارسها الموجه لتحقيق الغاية المرجوة و تقسم المقابلة بصفة عامة إلى أنواع عديدة نذكر منها مايلي:

المقابلة المبدئية- المقابلة القصيرة- المقابلة الفردية- المقابلة الجماعية- المقابلة المقيدة أو المقننة- المقابلة المطلقة أو الحرة[1].

و يكون الهدف من جميع هذه المقابلات هو جمع المعلومات الجديدة، و ذلك بهدف تحديد مناسبة الشخص لمهنة أو دراسة معينة و تدور حول خصائص الشخص و مواصفات الفرد أو الدراسة أو التخصص .

بطاقة الرغبات:

يعبر التلميذ بواسطة هذه البطاقة عن الشعبة التي يرغب مواصلة الدراسة فيها في السنة الثانية من التعليم الثانوي العام و التكنولوجي و المنبثقة عن الجذع المشترك الذي يدرس فيه.

يتم ملؤها بالتشاور مع أوليائه بعد إطلاعه على مسارات التعليم المتوفرة بمؤسسته و الشروط الالتحاق بها[2][أنظر إلى الملحق].

مجموعات التوجيه:

تحدد مجموعات التوجيه إلى شعب السنة الثانية من التعليم الثانوي العام و التكنولوجي باعتماد المواد التي تؤهل التلميذ إلى مواصلة الدراسة في الشعبة المعنية.

حيث يتم حساب معدل كل مادة من المواد المشكلة لمجموعات التوجيه باعتماد نتائج التلميذ[3].

---

[1] سعد عبد العزيز: مرجع سابق،ص 98.

[2] النشرة الرسمية للتربية الوطنية: **إجراءات توجيه التلاميذ**، العدد [312]،جانفي/فيفري 2008، ص 35.

[3] المرجع نفسه: ص 36.

استبيان الميول- الاهتمامات:

يعتبر استبيان الميول و الاهتمامات من أهم الوسائل التي تساعد على معرفة ميول التلاميذ و اهتماماتهم و يطبق هذا الاستبيان على تلاميذ السنوات [السنة الأولى من التعليم الثانوي العام و التكنولوجي] حيث تكتسب أهمية كبيرة، فقد تكون الميول مؤشرا بارزا يدل على قدرات الفرد و استعداده و يمكن التعرف عليها بصفة عامة من خلال:

-تصريحاته حول ما يرغب فيه و ما لا يرغب فيه، و يعبر عنها لغويا بمجرد القول أنه يحب هذا أو لا يحب.

-عن طريق نشاطاته و هواياته، و تسمى بالميول الظاهرة التي تتضح عن طريق أنواع النشاطات التي يقوم بها الفرد في حياته اليومية.

-عن طريق الاختبارات حيث تبين لنا هذه الأخيرة، ما يرغب فيه الفرد حقيقة ما يشعره بالارتياح و الرضا، لأنها غالبا ما تكون الميول المصرح بها من طرف التلميذ غير ثابتة و غير واقعية و هذا رجع بالدرجة الأولى:

أ-تأثر التلميذ برغبات الأهل.

ب-جهل التلميذ لكثير من المعلومات حول المهن.

ج-الوقوع تحت تأثير المهن الأكثر شيوعا و انتشارا في المجتمع مثل مهنة الطب و التعليم و المحاماة و غيرها.

الاختبارات النفسية و الروائز:

تستخدم هذه الاختبارات بهدف التعرف على الحالات النفسية و العاطفية و العقلية للتلميذ و النظر إليه كشخصية متكاملة و هذه الاختبارات تتجلى أهميتها في عملية التوجيه و ميزها الأساسية أنها أكثر نجاعة و موضوعية إذ ما قورنت بسابقتها و هذا لا يعني أنها خالية من العيوب.

6-مقياس التوجيه المدرسي و المهني:

يحتل التوجيه المدرسي و المهني مكانة مميزة في إصلاح المنظومة التربوية و يحظى بعناية خاصة من مسيري النظام التربوي بهدف تحقيق التوافق بين رغبات التلاميذ و نتائجهم

الدراسية و مستلزمات المسارات التعليمية و التكوينية لمرحلة التعليم ما بعد الإلزامي من جهة و متطلبات التنمية الاقتصادية و الاجتماعية من جهة أخرى[1].

و من أهم المقاييس المتبعة في هذه العملية ما يلي[2]:

-رغبات التلاميذ و التي تعبر عن ميولهم و اهتماماتهم.

-ملامح التلاميذ المعبر عنها بالنتائج الدراسية.

-متطلبات الخريطة التربوية و خاصة بالنسبة لشعب التقني الرياضي و الرياضيات.

-النتائج الدراسية التي يتحصل عليها التلميذ خلال العام الدراسي أو الطور.

-ملاحظات الأساتذة في مختلف النواحي المعرفية و السلوكية.

-نتائج الاختبارات النفسية- التقنية و الاهتمامات المعبرة عن الاستعدادات و الميول و القدرات العقلية للتلميذ.

7-الصعوبات التي تعرقل عملية التوجيه المدرسي و المهني:

إن التوجيه المدرسي و المهني عملية معقدة من حيث التوفيق بين النتائج الدراسية و القدرات العقلية للتلميذ، رغباته، ميوله، اهتماماته، طموحه و اقتراحات الأساتذة و متطلبات الخريطة التربوية، و منها فإنه هناك سلبيات و مشاكل تعرقل التوجيه و تنقص من موضوعيته و فعاليته و هي كالتالي:

-مشكلات النقص في المعلومات المتعلقة بأنواع الدراسات المختلفة التي يمكن للفرد الالتحاق بها [أنواع الشعب التعليمية و آفاقها- أنواع المدارس و نوع الدراسة أو التخصص الموجودة بها].

-غياب الموضوعية في التوجيه [التقويم]: لأن قضية التقويم لا تعكس المستوى الحقيقي للتلميذ و انخفاض المستوى الدراسي الذي ير جع إلى مجموعة العوامل التربوية و الاجتماعية [المناهج، التأطير، اتباع سياسة الكم المرتبطة بالأماكن البيداغوجية المحددة..].

[1] مديرية التقويم و التوجيه و الاتصال: القرار الوزاري رقم:08/.6.0.0/49 المؤرخ في 2008/02/16.

[2] مديرية التقويم و التوجيه و الاتصال: القرار الوزاري رقم:09/0.10./112 المؤرخ في 2009/06/14.

-عدم تعميم استبيان للميول و الاهتمامات بسبب نقص الوسائل الضرورية وبالتالي ظهور مشكلات الميول و الاهتمامات.

-مشكلات التكيف للدراسة من الناحية التحصيلية [كالتأخر الدراسي، أساليب التحصيل الجيد و معوقاته، كيفية إعداد برنامج محكم للمراجعة و تنظيم وقت التلاميذ] و الناحية النفسية [كالطاقم الإداري، الأساتذة، الزملاء].

-مشكلات النظام و الانضباط و التكيف مع القوانين الداخلية للمؤسسة، و القواعد التي تسير وفقها حيث يجب على الطالب تطبيقها.

-المشكلات المالية- الصحية التي تأثر على تكيف الطلبة بالدراسة.

-مشكلات ضعف المستوى الدراسي الذي يقبل به التلميذ.

-مشكلات الخريطة التربوية.

-المشكلات المتعلقة بإنهاء الدراسة و التحول إلى ميدان العمل كمشكلات اختيار نوع العمل، أو المهنة و الإعداد لها و الالتحاق بها، حيث كثيرا ما يكون الاختيار الدراسي مبني على أسس و أفكار و التي تشكل في حد ذاتها اختيارا مهنيا[1].

إن كل هذه المشكلات تنشأ في الوسط التربوي و تواجه الطلبة في المؤسسات التربوية بفعل عوامل إما نابعة من المؤسسة التربوية ذاتها أو من الطالب و تمنعه من تحقيق ما يطمح إليه و هو ما ينتظره منه المجتمع[2].

رابعا: مستشار التوجيه المدرسي و المهني المقيم بالثانوية:

إن عملية التوجيه المدرسي و المهني عملية بالغة التعقيد و الحساسية لاعتبارات عدة لا يسعنا الحديث عنها هنا، و ربما ستتضح في العناصر القادمة، لذلك يتوجب على المستشار أو الموجه أن يكون تربويا و عالما في آن واحد و يتطلب عمله أن يكون ملما بعملية التوجيه و سياسة التعليم و أصول التربية و طرق التدريس.

[1] نعيم الرفاعي: **التوجيه المدرسي**، منشورات جامعة دمشق، ط2، سوريا، 2003، ص 88.

[2] هادي مشعان ربيع: **الإرشاد التربوي [مبادئه و أدواته الأساسية]**، الدار العلمية الدولية، دار الثقافة للنشر و التوزيع، ط1، عمان، 2003، ص 167.

و سعيا لتحسين خدمات التوجيه المدرسي و المهني و رغبة في جعل قرارات مجالس القبول و التوجيه تستند إلى الوضوح في الرؤيا و تتجلى بالموضوعية، اتخذ قرار ابتداء من السنة الدراسية 1992/1991 بتعين مستشاري التوجيه المدرسي و المهني بالثانويات، و قد شمل في مرحلة أولى مجموعة من المؤسسات و عمم فيما بعد على باقي المؤسسات الثانوية على مستوى التراب الوطني وفق المنشور الوزاري رقم 91/124/214 المؤرخ في 1991/09/18 [1] و المتعلق بتعيين مستشار التوجيه في الثانويات، و الذي اعتبر أن الممارسات الحالية للتوجيه المدرسي و المهني أدت إلى ضرورة إعادة النظر في مفهوم التوجيه و أساليبه للخروج من حقل التسيير الإداري للمسار الدراسي للتلاميذ إلى مجال المتابعة النفسية والتربوية و الإسهام الفعلي في رفع مستوى الأداء التربوي و الأداءات الفردية للتلميذ[2].

1-تعين مستشار التوجيه المدرسي و المهني: يهدف إلى مايلي:

-تفعيل التوجيه و إخراجه من طابعه البيروقراطي.

-التعامل المباشر مع الأطراف المعنية بالتوجيه و تطوير قنوات الاتصال الاجتماعي و التربوي داخل المؤسسات و خارجها.

-إتاحة فرصة التوجيه المدرسي للمساعدة في تحسين الأداء التربوي.

-إصغاء الطابع العلمي و التربوي على العملية التوجيهية.

1-1تنظيم عملية تعين المستشارين:[تصنيف مستشاري التوجيه المدرسي و المهني].

تضمنت عملية المستشارين العاملين في سلك التوجيه المدرسي و المهني بحسب رتبة مستشار كما يلي:

1-2 مستشار التوجيه المدرسي و المهني:

-يوظف عن طريق المسابقة على أساس الاختبار من المترشحين البالغين من العمر 21 سنة على الأقل و الحائزين على شهادة دولة في التوجيه المدرسي و المهني.

---

[1] وزارة التربية الوطنية: مديرية التوجيه و الاتصال، **مجموعة نصوص التوجيه المدرسي و المهني 1962-1992** جانفي 1993، ص 89.

[2] دميرجي-ب-: **الدليل في التشريع المدرسي**، الجزائر، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، د ط، ص 67.

-عن طريق الامتحان المهني من بين الأخصائيين النفسيين الذين لهم خمس سنوات أقدمية بهذه الصفة.

-في حدود 10% من المناصب الشاغرة من الأخصائيين و التقنيين المثبتين الذين لهم 10 سنوات أقدمية بهذه الصفة و المسجلين في قائمة التأهيل.

1-3مستشار رئيسي للتوجيه المدرسي و المهني:

-يوظف عن طريق المسابقة على أساس الاختبارات من المترشحين البالغين من العمر 21 سنة على الأقل و الحاصلين على شهادة الليسانس في علم النفس أو علم الاجتماع أو علوم التربية أو شهادة معادلة معترف بها.

-عن طريق الامتحان المهني بالنسبة للمستشارين في التوجيه المدرسي و المهني المثبتين و الذين لديهم خمس سنوات أقدمية بهذه الصفة.

-في حدود 10% من المناصب الشاغرة من المستشارين في التوجيه المدرسي و المهني و المثبتين و الذين لهم عشر سنوات أقدمية بهذه الصفة و المسجلين على قوائم التأهل[1].

1-4 مستشار التوجيه و الإرشاد المدرسي و المهني:

في سنة 2008 و استنادا للمرسوم التنفيذي رقم 08-315-مؤرخ في 11 شوال 1424 الموافق لــ 11 أكتوبر 2008، الذي يتضمن القانون الأساسي الخاص بالموظفين المنتمين للأسلاك الخاصة بالتربية الوطنية و ضمن الإصلاحات التربوية الجديدة، تم إعادة تصنيف المستشار من مستشار رئيسي التوجيه المدرسي و المهني إلى مستشار التوجيه و الإرشاد المدرسي و المهني[2].

و الملاحظ على هذا التصنيف أن هناك تساوي بين مستشار الرئيسي الحامل لشهادة الليسانس و بين المستشار العادي الحائز على شهادة دولة و المتخرج من جامعة التكوين المتواصل.

[1] وزارة التربية الوطنية: المنشور الوزاري رقم:91/1241/269 المؤرخ في 1991/12/24، مرجع سابق.

[2] الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية: مراسيم تنظيمية، العدد [59] أكتوبر 2008، ص ص 2-3.

2-الإجراءات التنظيمية لمهنة مستشار التوجيه المدرسي و المهني:

2-1 تنظيم عمل مستشاري التوجيه المدرسي و المهني الملحقين بالثانويات:

تستند عملية تنظيم مهام مستشاري التوجيه المدرسي و المهني إلى مجموعة من النصوص و القرارات التنظيمية التي تحدد بوضوح هذه العلاقة وفق الإجراءات التالية:

2-2 إجراءات إدارية خاصة بعلاقة مستشار التوجيه المدرسي و المهني بثانوية الإقامة:

-مدير الثانوية هو من ينصب مستشار التوجيه المدرسي و المهني المعين من طرف مدير التربية.

-جميع مراسلات مستشار التوجيه المدرسي و المهني تمر عن طريق مدير الثانوية.

-يخضع مستشار التوجيه المدرسي و المهني للتوقيت المعمول به في الثانوية على الهيئة الإدارية و ذلك طيلة السنة الدراسي.

-التنقيط الإداري لمستشار التوجيه يقوم به مدير الثانوية و يقترح العلامة على مدير التربية.

-يوفر مدير الثانوية كل الدعم المادي الذي يحتاجه المستشار في عمله من مكتب لائق و جمع الوسائل الضرورية لتنفيذ مهامه.

-مدير الثانوية مسؤول عن مراقبة و مواظبة مستشار التوجيه المدرسي و المهني في إطار التنظيم الإداري، المعمول به مع مراعاة عمل المستشار في مقاطعة الدخل الخاصة به.

-يقدم مستشار التوجيه المدرسي و المهني برنامج نشاطه السنوي لمدير الثانوية للإعلام.

-يعمل مستشار التوجيه داخل الثانوية مع التنسيق مع نائب المدير للدراسات و مستشار التربية و الأساتذة رؤساء الأقسام.

-يشارك مستشار التوجيه في مجالس الأقسام بصفة استشارية و كعضو أساسي في مجس القبول و التوجيه.

2-3-إجراءات إدارية خاصة بعلاقة مستشار التوجيه المدرسي و المهني بمؤسسات قطاع التدخل:

-يعمل مستشار التوجيه المدرسي و المهني بالتنسيق مع مدير الاكمالية التابعة لقطاع تدخله.

-ينسق مستشار التوجيه المدرسي و المهني نشاطاته داخل الإكمالية مع مستشار التربية

-يوفر مدير المؤسسة جميع الوسائل التي تساعده في إنجاز مهامه.

-ينسق مستشار التوجيه المدرسي و المهني مداومته بإكماليات المقاطعة مرة في كل أسبوع.

-يشارك مستشار التوجيه المدرسي و المهني في مجالس أقسام السنة الرابعة متوسط بإكماليات المقاطعة متى أتيحت له الفرصة[1] و المتضمن الإجراءات التنظيمية لتسيير مراكز التوجيه.

2-4إجراءات تقنية خاصة بعلاقة مستشار التوجيه بمركز التوجيه المدرسي و المهني:

يعتبر مدير مركز التوجيه المدرسي و المهني مسؤولا على كامل نشاطات مستشار التوجيه الملحق بالثانوية و يقدم كل الدعم لإنجاز برنامج عمله.

-يقدم مستشار التوجيه المدرسي و المهني برنامج عمل سنوي إلى مدير مركز التوجيه المدرسي و المهني الذي يوقعه بحيث يجب أن يكون منسجما مع برنامج مركز التوجيه المدرسي و المهني.

-يحضر مستشار التوجيه المدرسي و المهني الملحق بالثانوية وجوبا اجتماعات التنسيق الخاصة بالفريق التقني بمركز التوجيه المدرسي و المهني و بعد مخطط أسبوعي لعمله من ثلاث نسخ يقدم نسخة منه لمدير المركز و نسخة إلى مدير الثانوية للإعلام.

-يقدم مستشار التوجيه المدرسي و المهني نهاية كل فصل دراسي تقريرا مفصلا إلى مدير مركز التوجيه المدرسي و المهني يتضمن حصيلة النشاطات و الأهداف التي تم إنجازها،

[1] وزارة التربية الوطنية: المنشور الوزاري رقم 91/124/485 المؤرخ في 1991/12/22 **المتضمن الإجراءات التنظيمية لتسيير مركز التوجيه.**

مع الإشارة إلى الصعوبات و العوائق التي حالت دون الوصول إلى تحقيق بعض النشاطات الأخرى، و تقدم نسخة إلى مدير الثانوية للإعلام.

-يمكن لمستشار التوجيه المدرسي و المهني أن يخلف مدير المركز في حالة غيابه.

مستلزمات و شروط نجاح عمل مستشار التوجيه:

انطلاقا من المسؤولية الجسيمة الملقاة على عاتق التوجيه المدرسي و المهني كان من الضروري تزويد- موظفي التوجيه- في غياب فلسفة تحددها المدرسة التي ينتمي إليها التوجيه ببلادنا [الخلفية النظرية] بأدوات عمل نعتبرها معالم مرجعية تسهل لهم تأدية مهامهم و تضمن لهم النجاعة و الفعالية و لتحقيق ذلك يستوجب على مستشاري التوجيه المدرسي و المهني الالتزام بالشروط المبدئية الآتية:

-الاستعداد لتفهم الواقع المهني الجديد بكل مكوناته و أبعاده.

-الاستعداد لتقبل الآخرين كما هم عليه.

الليونة في المعاملات.

-الاحتكاك بمختلف المتعاملين و الإنصات إليهم.

-ضرورة التمييز بين العلاقات الإنسانية و العلاقات المهنية.

-تجنب المواجهات مع مختلف المتعاملين بالوسط المهني.

-الحياد و الموضوعية في اتخاذ المواقف مع مراعاة المصلحة التربوية.

البرنامج التكويني للمستشارين الجدد[1]:

تدوم فترة التكوين لمستشاري التوجيه المدرسي و المهني المتربصين شهرا كاملا تدعم برسكلة طيلة السنة الدراسية و تتوزع كالآتي:

الجانب النظري [الأسبوع الأول]:

1-استقبال مستشاري التوجيه على مستوى مركز التوجيه من قبل الفريق التقني بهدف:

أ-التعرف على المستشار من جميع النواحي.

ب-تعريفه بالتوجيه المدرسي من حيث أهدافه و مجالات تدخله.

[1] مركز التوجيه المدرسي و المهني، سطيف، مرجع سابق.

ج-إطلاعه بالنصوص التشريعية التي يتعرف من خلالها على حقوقه و واجباته كموظف بصفة عامة و كمستشار بصفة خاصة.

د-تعريفه بدور التوجيه المدرسي و المهني في الميدان التربوي.

التنظيم الإداري [الأسبوع الثاني]:

تكليف مفتش التوجيه المدرسي أو مستشار رئيسي للتوجيه المدرسي له خبرة في الميدان بتأطير كل مراحل عملية التكوين المتمثلة في:

1-التنظيم الإداري للمكتب من خلال:

أ-تعريفه بالعلاقات المطلوبة.

ب-الملفات.

ج-السجلات.

2-كيفية تنظيم خلية الإعلام و التوثيق.

جانب الإعلام [الأسبوع الثالث]:

1-تنظيم و تنشيط حصص إعلامية نموذجية لمختلف المستويات، [الرابعة متوسط، الأولى ثانوي، الثالثة ثانوي]بحضور المستشار المتربص.

2-مناقشة و تقييم ما قدم في كل حصة.

3-تقديم المستشار المتربص حصة إعلامية على الأقل لمستويين بحضور المستشار المؤطر.

4-مناقشة أداء المستشار المتربص بعد كل حصة إعلامية.

4-الدراسات المتابعة و الإرشاد [الأسبوع الرابع]:

تقديم تمارين تطبيقية حول:

-كيفية المتابعة النفسية و التربوية للتلاميذ.

-كيفية تحليل النتائج الدراسية.

-تقنيات الإرشاد النفسي.

-كيفية المشاركة في مجالس الأقسام.

-كيفية إنجاز عمليات التوجيه المسبق.

-كيفية التحضير و المشاركة في مجالس القبول و التوجيه.

-كيفية إنجاز الدراسات.

-كيفية إنجاز التقارير.

و تدعم عملية التكوين المغلقة خلال شهرين برسكلة دورية تتزامن و كل نشاط تربوي و تشمل:

1-زيارات دورية لمكاتب مستشار التوجيه.

2-استغلال الاجتماعات الأسبوعية بالمركز في تدعيم التكوين المتواصل للمستشارين.

3-اشتراك مستشار التوجيه المتربص في إنجاز مختلف النشاطات.

3-علاقات مستشار التوجيه مع مختلف المتعاملين معه:

3-1داخل المؤسسة التربوية:

أ-علاقته مع مدير الثانوية:

تندرج هذه العلاقة ضمن ما يسمى [بالإجراءات الإدارية] فهي عبارة عن العلاقة الرسمية كما حددها وزير التربية الوطنية من خلال المناشير الوزارية المختلفة، و تتضمن هذه العلاقة ما يجب على مدير الثانوية القيام به حيال مستشار التوجيه المدرسي و المهني و المقيم بمؤسسته و هي كالتالي:

-يمارس مستشار التوجيه المدرسي و المهني مهامه تحت السلطة الإدارية لمدير الثانوية.

-ينصب مدير الثانوية المستشار الذي يعينه مدير التربية، و يعد له محضر للتنصيب في أربعة نسخ، ترسل نسخة إلى كل من مصلحة الموظفين بمديرية التربية، و مدير مركز التوجيه، كما تقدم نسخة إلى المعني بالأمر و تحفظ النسخة الرابعة في الثانوية.

-يراقب مدير الثانوية المستشار في التنظيم الإداري للعمل و المواظبة و ذلك بمراعاة وجوب تدخل المستشار في المقاطعة كلها[1].

[1] منشور وزاري: رقم: 1991/269، مرجع سابق.

-يعرض مستشار التوجيه المدرسي و المهني في بداية كل سنة دراسية نسخة من البرنامج السنوي على مدير ثانويته بغرض المناقشة و الإثراء.

-يقدم مدير الثانوية كل الدعم المادي للقيام بمهامه على أكمل وجه.

-يقوم بتنقيطه في الجانب الإداري و عند الاستفادة من منحة المردودية و ذلك بعد التشاور مع مدير المركز[1].

-يعمل على إدماج مستشار التوجيه ضمن الفريق التربوي و الإداري للمؤسسة.

ب-علاقته مع نائب المدير للدراسات:

هي علاقة تنسيق و تعاون:

-برمجة الحصص الإعلامية.

-التنسيق بين المستشار و الأساتذة عند الضرورة التربوية.

ج-علاقته بمستشار التربية:

علاقة تعاون و تنسيق من حيث:

-تقديم الحالات الخاصة إلى مستشار التوجيه المدرسي [السلوكية، الانضباطية...] قصد الدراسة و المتابعة و الإرشاد و التوجيه و العلاج.

-استدعاء التلاميذ و أوليائهم عند الضرورة التربوية.

د-علاقته مع الفريق التربوي:

هي علاقة تنسيق و تعاون لدراسة و حل مختلف المشكلات المدرسية المطروحة و طبيعة التنسيق و الاتصال بأساتذة مختلف الأقسام و المستويات يكون عن طريق لقاءات جماعية تحت إشراف مدير المؤسسة.

د-1مع الأستاذ [مسؤول القسم]:

-التنسيق و التعاون مع دراسة الظروف العامة للقسم من حيث التحصيل الدراسي و السلوك عن طريق:

أ-إبلاغه بالنتائج و الملاحظات المستخلصة من خلال تحليل نتائج التلاميذ في مختلف المواد.

[1] منشور وزاري رقم: 1993/245، مرجع سابق.

ب-إعلامه ببعض الحالات الخاصة في القسم، من خلال تبادل المعلومات و مناقشتها ثم التفكير في اقتراح الحلول المناسبة لكل الوضعيات، مع العلم أن الأستاذ الرئيسي يعتبر همزة وصل بين مستشار التوجيه و أساتذة القسم المعني هذا من جهة و من جهة أخرى يكون مستشار التوجيه منسق بين هؤلاء و الإدارة في معالجة القضايا النفسية و التربوية.

د-2مع الأستاذ (مسؤول المادة):

-التنسيق و التعاون في تنظيم عمليات التقويم [بناء أسئلة الفروض و الاختبارات] و تنظيم دروس الاستدراك و الدعم.

-دراسة المشاكل الدراسية التي يجدها التلاميذ في المادة و التفكير في طرق علاجها.

هـــ-علاقة مستشار التوجيه بالتلميذ:

تكون علاقته مرتبطة إلى حد كبير بالأثر الذي يتركه المستشار في نفسية التلميذ أثناء زيارته الأقسام،فالمقابلة الأولى هي التي تتحكم في نوعية العلاقة لأن التلميذ هو محور العملية التعليمية و المتعامل و المتعامل الأساسي مع مستشار التوجيه المدرسي و المهني، لذا تستلزم العلاقة التربوية أن لا تكون سلطوية و أبوية بل يجب أن تكون:

-مبنية على التفاهم و التقبل.

-أن تكون جادة و متواصلة من خلال الإصغاء إلى كل انشغالاته و أخذها بعين الاعتبار للكشف عن مواطن القوة للتلميذ و تنشيط دوافعه و اهتماماته.

-يجب زرع الإحساس و الطمأنينة في نفسية التلميذ لجعله يدرك أهمية المستشار في تقديم المساعدة لحل المشاكل النفسية و التربوية التي تعرقل تمدرسه.

2-3 في المقاطعة:

أ-علاقته مع الطبيب:

-هي علاقة تعاون و تنسيق حول الحالة الصحية و النفسية داخل المؤسسة في المؤسسات التابعة لقطاع المستشار.

-ضرورة الاتصال بالطبيب لكشف الحالات الصحية و إعلام الإدارة و الأساتذة بحالة التلاميذ الصحية.

ب-علاقة مستشار التوجيه مع مديري الإكماليات:

يمكن لمستشار التوجيه المدرسي و المهني زيارة الإكماليات في كل وقت، و يجد تسهيلات كبيرة من طرف مدراء الإكماليات للقيام بنشاطاته، كما انه يقوم ببعض الأعمال بالتنسيق مع المدراء.

-علاقة تعاون و احترام.

-توفير الشروط اللازمة لمستشار التوجيه المدرسي و المهني لأداء مهامه.

ج-علاقة المستشار بمركز التكوين المهني و التمهين:

إن مستشار التوجيه يقوم بالدراسات و الاستقصاءات في مؤسسات التكوين المهني حول عالم الشغل و كذلك حول المهن، كما يقوم مستشار التوجيه بتنظيم المسابقات و الامتحانات لدخول مراكز التكوين المهني، و كذلك بتقديم محاضرات حول التخصصات .... و هكذا بالتنسيق مع مدير مركز التكوين المهني.

3-3 مع مؤسسة التوجيه:

أ-علاقته مع مفتش التربية و التكوين:

يتولى مفتش التربية و التكوين متابعة و تأطير و مراقبة مدى إنجاز النشاطات السنوية، تقييم أداء و فعالية المستشار في الميدان.

-تقديم يد المساعدة و الدعم، تكليفه بمهام مختلفة.

-يشرف على سير مساره المهني، التثبيت، التفتيش، التكوين.

-كما يساهم في حل المشكلات التي تعترضه في الميدان.

ب-علاقته مع مدير المركز:

-تدخل هذه العلاقة ضمن ما يسمى [الإجراءات التقنية] كما يطلق عليها اسم الإشراف التقني أو الفني، و تتحد هذه العلاقة من خلال ما رسمته الوزارة المعنية من إجراءات على مدير مركز التوجيه المدرسي و المهني، الالتزام بها حيال مستشار التوجيه المقيم بالثانوية، و حسب المناشير الوزارية فإن هذه المناشير كالآتي:

-يقوم مدير مركز التوجيه بتحديد مقاطعة التدخل للمستشار.

-الإشراف على وضع البرنامج السنوي لنشاطات المستشار ثم البرمجة الأسبوعية متابعة و مراقبة عمل المستشار و تقييمه[1].

-و في المنشور الوزاري رقم 91/1941/269 بتاريخ 1991/12/24 نجد تفصيلا وجيزا لهذه الإجراءات و هي كالأتي:

-يتولى مدير مركز التوجيه المسؤولية الكاملة على نشاطات مستشار التوجيه الملحق بالثانوية.

-كما يقدم له كل الدعم لإنجاز برنامج عمله.

-يعد مستشار التوجيه برنامجه السنوي في بداية السنة الدراسية و تحت مسؤولية مدير مركز التوجيه الذي يوقعه، و يجب أن ينسجم هذا البرنامج الفردي مع برنامج المركز.

-يحضر مستشار التوجيه المعين في الثانوية وجوبا اجتماعات التنسيق للفريق التربوي بمركز التوجيه الذي يوقعه، و يعد المستشار خلال هذه الاجتماعات جدولا أسبوعيا في ثلاثة نسخ، يقدم نسخة منها لمدير مركز التوجيه و نسخة لمدير ثانوية إقامته.

-تحديد مقاطعة تدخل المستشارين.

ج-علاقته مع زملائه:

علاقة تعاون، تكامل، تناسق، و تبادل المعلومات و التجارب.

3-4مع المحيط الخارجي:

أ-علاقته مع الأولياء:

-تحسيس الأولياء بدورهم الفعال في متابعة المسار الدراسي و المهني لأبنائهم.

-التعاون مع الأولياء لإيجاد حلول مناسبة لمشكلات أبنائهم.

ب-علاقات أخرى:

يسعى المستشار إلى خلق علاقات حسنة مع المحيط العام الذي يتعامل مع [الجامعة، المعاهد المتخصصة، جمعيات مختلفة لها علاقة بعمل المستشار].

---

[1] منشور وزاري رقم 1993/245، مرجع سابق.

4-مهام مستشار التوجيه المدرسي و المهني:

إن أول ما يمكن قوله أو التأكيد عليه في هذا المقام هو أن النشاط الذي يقوم به مستشار التوجيه المدرسي و المهني في المؤسسات التعليمية يندرج في إطار نشاطات الفريق التابع للمؤسسة، و هذا ما تؤكده دائما المناشير الوزارية المختلفة، حيث نرى أنه لا يمكن فصل مهام مستشار التوجيه عن بعضها البعض لأنها متكاملة و متداخلة في وقت واحد، إذ أن كل نشاط يمكن أن يكون وسيلة أو أداة لتحقيق أهداف لنشاطات أخرى ضف إلى ذلك إمكانية القيام بأكثر من نشاط في فترة واحدة لكن ضرورة العرض تقتضي فصل هذه المهام وفق المحاور التالية:

1-الإعلام.

2-التقويم.

3-التوجيه.

4-الدراسات.

مجال الإعلام:

تعريف الإعلام: هو كافة أوجه النشاطات الاتصالية، التي تستهدف إبلاغ الجمهور بكافة الحقائق، الأخبار، و المعلومات عن القضايا و الموضوعات و المشكلات، و مجريات الأمور، مما يؤدي على خلق أكبر درجة من المعرفة و الوعي و الإدراك، و الإحاطة الشاملة، لدى الفئات المتلقين للمادة الإعلامية، كما يمكن تعريف الإعلام بكونه مجموع الوسائل و الطرق التي تضمن التواصل بين الأفراد في مجتمع ما[1].

كما انه يعتبر الركيزة الأساسية التي يبنى عليها النجاح للتوجيه المدرسي حيث يمكن التلميذ من اكتساب مجموعة من المعارف و المعلومات الدراسية و المهنية التي تنمي قدراته و مهاراته، فهو وسيلة يتعرف من خلالها التلميذ على المنطلقات و المنافذ المدرسية و المهنية، و مستلزمات كل شعبة من التعليم الثانوي و فروعها و تخصصها في التعليم العالي.

[1] تعرف على الجذع المشترك علوم، المديرية الفرعية للتوجيه و الاتصال-مكتب الإعلام حول الدراسة و المهن، 1998.

إذن فالإعلام يهدف إلى تنظيم و تشغيل المسار الدراسي للتلميذ بتحقيق الموافقة بين طموحاته و نتائجه الدراسية و تكوينه في مجال البحث الفردي و الجماعي، كما يوفر له إجابات عن التساؤلات التالية:

-ما هي المؤسسة التربوية [التعليمية]و قواعد سيرها؟

-من هم الأشخاص الذين يعملون فيها؟

-ما هو دور كل منهم؟

-لماذا نذهب إلى المدرسة؟

-ما هي إجراءات الانتقال من مستوى إلى آخر؟

-من يقرر هذه الإجراءات؟

-كيف يمكن تحقيق النجاح؟

-بما نختم الدراسة؟

-ما الذي يمكن فعله بعد الدراسة؟

-ما هي المهن أو الحرف التي يمكن الالتحاق بها؟

-كيف تم الاختيار؟

إلى آخره من الأسئلة أو التساؤلات

و يعد مستشار التوجيه بحكم وظيفته المنتج الأول للإعلام في المؤسسة التربوية ينبغي عليه أن يبلغ المعلومات التي بحوزته إلى التلاميذ، و المتفاعلون التربويون و أولياء التلاميذ، و أن يسهر على إثراء خلية الإعلام و التوثيق بكل السندات التي تتضمن معلومات مفصلة عن المنافذ الدراسية و المهنية، حسب القطاعات و المستويات الدراسية سواء المؤسسات التعليمية أو الخاصة بشأن:

-المسارات التكوينية.

-المنافذ المهنية.

-التكوينات المستمرة.

-التربصات...إلخ

على مستوى مركز التوجيه

أ-المشاركة في جلب المعلومات، إنجاز سندات إعلامية بمختلف أشكالها و أنواعها إلى جانب إعداد حوصلة خاصة بالتكوينات الجهوية و الوطنية.

ب-تنشيط خلية الإعلام مع مراعاة مستجدات الوسط المدرسي و المهني.

ج-المشاركة في تحضير و تنظيم الأسبوع الوطني للإعلام، إلى جانب مختلف النشاطات المتعلقة بهذا الجانب:

على مستوى المؤسسات التربوية:

1-إعلام التلاميذ: يهدف إلى:

أ-تنمية روح الاستعلام الذاتي لدى التلاميذ.

ب-تنمية ميولات و اهتمامات المتعاملين.

ج-تهذيب اختياراتهم الدراسية.

د-مساعدة التلميذ على بناء مشروعه المستقبلي

في مرحلة الإكمالية:

إن الهدف من الإعلام في هذه المرحلة، يتمثل في مساعدة التلميذ على التكيف مع المحيط الذي يمنح فيه التلميذ، استقلالية نسبية، و يعتمد فيه على طرق عمل جديدة تجعل من هذا المحيط شبيها بعالم الراشدين، حيث يجب على التلميذ أن يتعلم ويعرف بنفسه ويكتشف ميوله و قدراته، وأن يتساءل و يستفسر عن ذاته و يكتشف محيطه المباشر، و هي أمور ينبغي أن تبنى تدرجيا خلال هذه المرحلة، كما أن هذه المرحلة تعد تحولا هاما في مسار التلميذ، فأكبر اختلاف بين الإكمالي و الابتدائي يكمن في ازدياد عدد الأساتذة في القسم الواحد، إذ لم يعد هناك معلم واحد يدرسه و يتكفل به.

1-**1بالنسبة لتلاميذ السنة الأولى متوسط: السابعة أساسي سابقا**

يهدف الإعلام الذي يقدم لهذه الفئة إلى مساعدة التلاميذ على التكيف مع الوسط المدرسي الجديد من خلال:

-تعريف المتعلم بأدوار مختلف المتعاملين مع الوسط المدرسي الجديد.

-تعريف التلميذ بنظام و طبيعة الدراسة في الطور الثالث.

-تعريف التلميذ بأهمية السنة أولى متوسط في مساره التعليمي وفي عملية التوجيه السليم الذي يتلاءم و قدراته و رغباته.

-كما يرشد المستشار التلميذ إلى أساليب: تنظيم عمله، وضع خطة، كيفية المراجعة، كيفية التحضير، كيفية البحث.

-و يساعده على متطلبات و طرق عمل كل أستاذ، تنظيم الكراس، إنجاز الوظائف المترلية، المشاركة في القسم، الانضباط و السلوك..إلخ.

1-2 بالنسبة لتلاميذ السنة الرابعة متوسط: التاسعة أساسي سابقا[1].

تعتبر سنة حاسمة بالنسبة للتلميذ، وهي آخر سنة في هذه المرحلة، حيث يبدأ التلميذ تصور مشاريع مستقبلية، و يتخيل المجالات المهنية التي يمكنه ممارستها، و المسارات التكوينية، لهذا فإن مستشار التوجيه يقدم الإعلام للتلاميذ هذه السنة في ثلاثة فترات:

-**الفترة الأولى:** و تكون في بداية السنة الدراسية حيث يبين لهم مستشار التوجيه أهمية هذه السنة التي هم فيها، و أهمية الامتحان المقبلين عليه وكيفية تنظيمه و كيفية التحضير له، و عملية التصحيح و دور مراكز التصحيح، كما يعرفهم بأهمية الجذوع المشتركة، و تعريفهم بها من حيث المواد و المعاملات و التوقيت، و الشعب المتفرعة عنها.

-أما في الفترة الثانية فيشرح لهم كيفية حساب معدل مجموعات التوجيه، معدل الانتقال[2] أي إجراءات القبول و التوجيه في السنة الأولى ثانوي و أساليب و معايير التوجيه*[أنظر الملحق]، و على ماذا يعتمد مستشار التوجيه و المجلس لاقتراح التوجيه، كما يتم تعريفهم بالمجالس التي يتم فيها اتخاذ قرارات التوجيه، و أعضاء هذه المجالس و دور كل عضو فيها:

كما يوضح مستشار التوجيه دور مجالس الطعون، و كيفية تقديم الطعن التي تمكن التلميذ أن يطعن في قرارات مجالس القبول و التوجيه[3][أنظر إلى الملحق].

---

[1]**حضر نفسك لامتحان شهادة التعليم الأساسي-** المديرية الفرعية للتوجيه و الاتصال-مكتب الإعلام حول المنطلقات المدرسية و المهنية، جانفي 2000.

[2] وزارة التربية الوطنية، المنشور الوزاري رقم 08/6.0.0/171 المؤرخ في 12مارس 2008.

2 النشرة الرسمية للتربية الوطنية: **القبول و التوجيه إلى مرحلة ما بعد الإلزامي** [السنة الأولى من التعليم الثانوي العام و التكنولوجي، التعليم المهني]، العدد [315]، مارس/أفريل 2008، ص 10.

أما في الفترة الثالثة و التي تكون تقريبا في نهاية السنة الدراسية، فيقوم مستشار التوجيه بشرح المنافذ و التكوينات المهنية التي تمكن التلميذ في هذا المستوى للالتحاق بها و باختصار يتم إعلامه في هذه المرحلة حول:

أ-الوصول بالتلميذ على إدراك أهمية السنة الرابعة متوسط و شهادة التعليم المتوسط في تقرير مصيره المستقبلي[1].

ب-تعريفه بطبيعة الدراسة في التعليم الثانوي و متطلبات الشعب الدراسية المختلفة.

ج-تعريفه بالآفاق الدراسية و المهنية لكل شعبة.

د-تعريفهم بإجراءات الطعن في التوجيه.

ه-مساعدة التلميذ على وضع تصور لمعالم مشروعه الدراسي و المهني و المستقبلي.

في المرحلة الثانوية:

إن الهدف من الإعلام في هذه المرحلة هو الوصول بالتلميذ إلى المثابرة و الأداء الجيد خلال السنوات الثلاث من التعليم الثانوي، بعد أن يختار الجذع الذي وجه إليه، و الشعبة التي وجه إليها بدأ من السنة الأولى ثانوي و الدخول إلى الثانوية يعني التحضير لشهادة الباكالوريا.

1-3بالنسبة لتلاميذ السنة الأولى ثانوي:

إن هذه السنة بالنسبة للتلميذ حاسمة لمستقبله الدراسي و المهني لسببين اثنين هما:

-إقباله في السنة أولى ثانوي على اختيار تخصص يلائم مؤهلاته الفعلية، إن اختياره سيحدد شعبة الباكالوريا التي سيمتحن فيها و بالتالي التخصصات التي تمكنه للالتحاق بها في التعليم العالي أو التكوين المهني.

لهذا فدور المستشار هو أن يقدم له الإعلام في ثلاثة [03] فترات طوال السنة هذا إلى جانب زيارة المستشار في مكتبه عند الحاجة و زيارة خلية الإعلام و التوثيق المجودة بالمكتبة.

-الفترة الأولى: تكون في بداية السنة الدراسية، حيث يشرح فيها المستشار أهمية هذا الجذع الذي يدرس فيه، و المادة و مواقيتها و معاملاتها و الشعب المتفرعة عن هذا الجذع المشترك، مهام الأستاذ الرئيسي للقسم، نظام التقييم، نظام الدراسة في السنة الثانية.

[1] المنشور الوزاري: رقم 33 المؤرخ في 2006/09/17 الذي يحدد كيفيات تنظيم شهادة التعليم المتوسط.

-أما الفترة الثانية: فيوضح مستشار التوجيه للتلاميذ كيفية حساب معدلات مجموعات التوجيه، و ما هي المواد المعتمدة في التوجيه لكل شعبة من الشعب المتفرعة عن الجذع المشترك الذين يدرسون فيه، كذلك إجراءات القبول و معايير و أساليب التوجيه، مجلس القبول و التوجيه و الكيفية التي يتم من خلالها اتخاذ قرارات التوجيه، كذلك حالات الطعن، كيفية دراسة الطعون[1].

أما **الفترة الثالثة** فيشرح فيها المستشار، المنافذ و التكوينات المهنية الملائمة للمستوى الذي هم فيه.

بصفة عامة يهدف إعلام هؤلاء إلى:

الوصول بالتلاميذ إلى معرفة و فهم طبيعة الدراسة في التعليم الثانوي، متطلباته و آفاقها لتحقيق الاختيار المناسب من خلال:

أ-تعريفهم بطبيعة الشعب الدراسية بعد الأولى ثانوي و الكفاءات التي تستلزمها.

ب-تعريفهم بالآفاق الدراسية و التكوينية لمختلف التخصصات في التعليم الجامعي و التكوين المهني و التكوين المتخصص.

ج-تعريفهم بإجراءات القبول والتوجيه إلى السنة الثانية ثانوي[2][أنظر إلى الملحق].

د-تعريفهم بإجراءات الطعن في التوجيه.

ه-الوصول بالتلاميذ إلى بلورة مشروعهم الدراسي و المهني المستقبلي.

1-4 بالنسبة لتلاميذ السنة الثالثة ثانوي:

تعد هذه السنة آخر سنة من التعليم الثانوي، فيكون اهتمام التلميذ منصب حول شهادة الباكالوريا، فمستشار التوجيه خلال هذه السنة يقوم بتحضير التلميذ نفسيا لاجتياز هذا الامتحان في أحسن الظروف، بحيث يعرف التلميذ بطبيعة الامتحان، المواد، المواقيت، المعاملات، المواضيع، التصحيح، الملاحظات، إعلان النتائج...إلخ

---

[1] النشرة الرسمية: **إجراءات انتقالية لتوجيه التلاميذ إلى شعب السنة الثانية من التعليم الثانوي العام و التكنولوجي**، العدد [512] جانفي/فيفري 2008، ص 35،36.

[2] المنشور الوزاري: رقم 09/0.10/11 المؤرخ في 2009/06/14.

و في الحصة الثانية يبين للتلميذ كيفية اختيار التخصصات و إجراءات التسجيل في الجامعة، أي التكوينات و المنافذ المهنية الجامعية لكل شعبة، كذلك تزويد التلميذ بعناوين مراكز التكوين المهني...

كما يتخلل خلال هذه الفترات بعض اللقاءات يكون الغرض منها الدعم النفسي للتلاميذ و تنظيم هذه اللقاءات مع أفواج صغيرة و تكون هناك مناقشات بين التلاميذ يلعب فيها المستشار دور الموجه، و يتبادل التلاميذ الآراء حول كيفية سير الامتحان و الصعوبات التي قد تعترض التلميذ، مع نصائح حول أساليب المراجعة و التحضير للتحقيق من حدة القلق و الخوف و التقدم للامتحان في وضع نفسي أكثر هدوءا و تركيزا[1].

3-إعلام الأولياء:

يهدف إعلام هؤلاء المتعاملين إلى:

-تحقيق التعاون و التكامل بين الأسرة و المدرسة من خلال:

أ-تحسيس الأولياء بضرورة التعاون مع المدرسة لتحسين المستوى الدراسي لأبنائهم و حل مشكلاتهم النفسية، الصحية و السلوكية.

ب-تعريفهم بإجراءات القبول و التوجيه و مقاييسها لمساعدة أبنائهم في عملية اختيار المسارات الدراسية و المهنية.

ج-تعريفهم بأهمية مراعاة ميول و قدرات أبنائهم في عملية الاختيار،مع تفادي استعمال الضغط كوسيلة تعامل مع أبنائهم في بناء مشاريعهم المختلفة.

وسائل إنجاز الحصص الإعلامية:

-تنجز الحصص الإعلامية لمختلف المتعاملين بالاستعانة بالوسائل التالية:

-السبورة.

-اللافتات و الملصقات الإعلامية.

-أدلة إعلامية حول المسارات الدراسية و المهنية في مختلف المراحل.

[1] وزارة التربية الوطنية: مركز التوجيه المدرسي و المهني، **إضاءاتكم**، سطيف جوان، 2007، ص 11.

-أجهزة الإضاءة العاكسة- أشرطة سمعية بصرية- المجلة المدرسية و استعمال هذه الوسائل مرهون بمدى توفرها في كل مؤسسة تربوية.

التقنيات التي يمكن استعمالها لتحقيق الأهداف:

-تنشيط خلية الإعلام و التوثيق بالمؤسسة.

-لقاءات مباشرة مع التلاميذ في الأفواج.

-لقاءات فردية [مقابلات على مستوى المكتب].

-معارض.

-زيارات ميدانية إلى المؤسسات التربوية، التكوينية و الصناعية.

-منتدى التكوينات و المهن.

-تنشيط محاضرات و أيام دراسية.

مراحل الإعلام المدرسي:

إن الإعلام المدرسي لا يقدم محتواه دفعة واحدة للمتعاملين بل يقدمه على مراحل يراعي فيها:

-واقع كل مقاطعة التدخل و حجمها.

-احتياجات و اهتمامات المتعاملين في كل فصل و في مختلف الظروف و المناسبات.

-ظروف عمل المستشار و إمكانياته.

بناء على ما سبق يتحدد عدد الحصص و اللقاءات الإعلامية.و باختصار يهدف إعلام هذه الفئة إلى:

أ-الوصول بالتلاميذ إلى إدراك أهمية السنة الثالثة ثانوي و شهادة الباكالوريا و متطلبات النجاح فيها.

ب-الوصول بالتلاميذ إلى إدراك طبيعة امتحانات شهادة الباكالوريا، ظروف إجرائها و شروطها التنظيمية.

ج-مساعدة التلاميذ على التقييم الذاتي لمستواهم الدراسي.

د-مساعدة التلاميذ على التحضير الجيد و المتوازن لشهادة الباكالوريا عن طريق حصص الإرشاد النفسي و التربوي.

ه-الوصول بالتلميذ إلى معرفة شروط و إجراءات التسجيل في مختلف الفروع و التخصصات الجامعية إلى جانب التكوين المهني و المختص.

ملاحظات:

1-تجدر الإشارة إلى أن هذه النقاط وقفات قارة تستدعي إثراءها حسب متطلبات كل مؤسسة و حاجيات التلاميذ إلى جانب ذلك يستوجب الوضع مراعاة الطبيعة التربوية للإعلام المدرسي و الذي يتقيد بمجموعة من المبادئ أهمها:

-الموضوعية في تقديم المعلومات.

-تجنب الدعاية و الإشهار و إصدار الأحكام المسبقة اتجاه شعب على حساب أخرى.

-تكامل الحصص خلال السنة و خلال مراحل التعليم المختلفة.

-مراعاة مبدأ التدرج و الاستمرارية.

-تحديد الأهداف العامة و الخاصة، وسائل الإنجاز، أدوات التقويم، و فترات الإنجاز حسب إمكانيات و ظروف كل مستشار.

2-كما تجدر الإشارة إلى أهمية التكفل بتلميذ السنة الخامسة ابتدائي مع التفكير في طرائق التدخل غير المباشر كالندوات التربوية للمفتشين، المعلمين...إلخ.

2-إعلام الأساتذة:

يهدف إعلام هؤلاء المتعاملين إلى:

-تحقيق التنسيق و التعاون في حل مشكلات التلاميذ و الاستجابة الموضوعية لتساؤلاتهم عن طريق:

أ-تقديم المساعدة للأساتذة لفهم المشكلات النفسية، السلوكية و الدراسية لتلامذتهم و كيفية تجاوزها.

ب-تعريفهم بمختلف التخصصات الدراسية، متطلباتها و آفاقها التكوينية في التعليم الجامعي و التكوين المهني و علاقتها بعالم الشغل من أجل:

توحيد الرؤية و الانسجام و التكامل في محتوى الإعلام المدرسي و المهني.

ج-التعاون على تحقيق تقويم موضوعي لبناء و تنظيم بيداغوجية الدعم المناسبة [الاستدراك]

إن نشاطات الإعلام لا تؤتي ثمارها إذ اتسمت بالظرفية و التسرع، بل ينبغي أن تتخذ طابعا بيداغوجيا متسلسلا و مترابطا في إطار وضع برنامج سنوي يتضمن أهدافا و محتويات و وسائل تحقيقها، و يكون مكيفا لقطاع تدخل المستشار، على أن تتبع كل عملية بتقويم سيساعد المستشار على اكتشاف النقائص لتداركها و تحسين أدائه.

مجال التقويم:

إن عملية التقويم هي أسلوب نظامي، يهدف إلى تحديد مدى تحقيق الأهداف المسطرة للعملية التربوية، و يهدف إلى كشف مواطن القوة و الضعف في العملية التربوية، تداركها و ذلك باقتراح البدائل و الوسائل، فالتقويم جزء مهم في العملية التربوية و مقوم أساسي من مقوماتها، فهو عملية متصلة تبدأ مع بداية العملية التربوية و تلازمها حتى نهايتها من أجل تحسينها وتطويرها[1].

و التقويم كمحور في عمل مستشار التوجيه هو مختلف النشاطات التقييمية، التي يقوم بها خلال السنة الدراسية بهدف الوصول إلى توجيه موضوعي، و إلى رفع المردود التربوي، و تحسين النتائج، و ذلك باقتراح البدائل، و من أهم النشاطات التي يقوم مستشار التوجيه في هذا المحور و التي قد برمجها في برنامجها السنوي [أنظر الملحق] و هي:

-دراسة و تحليل نتائج شهادة الباكالوريا لجميع الشعب الموجودة في المؤسسة، بالمواد و المعدلات العامة و مقارنة نتائج شهادة الباكالوريا بنتائج التقويم المستمر.

-دراسة و تحليل نتائج شهادة التعليم المتوسط لجميع الشعب الموجودة في المؤسسة بالمواد

و المعدلات العامة و مقارنة نتائج شهادة التعليم المتوسط بنتائج التقويم المستمر.

-متابعة و تقويم عمليتا الدعم و الاستدراك حسب ما نص عليه المنشور رقم 319 المؤرخ في 05-04-1997 الذي حدد دور المستشار بتحديد فئة الذين يحتاجون للاستدراك و تقويم العملية.

[1] المركز الوطني للوثائق التربوية: **أهمية العمليات التحصيلية في التعليم**، العدد [23]، 2007، ص 17.

-إعداد التنظيم التربوي و تقديرات النجاح، انطلاقا من معرفته الجيدة بنتائج التلاميذ.

-متابعة و تنفيذ و تقييم مشروع المؤسسة، دراسة رغبات التلاميذ و تعديلها.

و باختصار يهدف هذا النشاط إلى الوقوف على نقاط القوة و الضعف لكل عملية تربوية منجزة بهدف البحث عن الإجراءات العلاجية المناسبة.

1-على مستوى المركز:

أ-إنجاز الدراسات المطلوبة من طرف وزارة التربية الوطنية.

ب-تقويم النتائج الفصلية حسب المستويات الدراسية للمؤسسات التربوية.

ج-تقييم نتائج القبول و التوجيه في السنة الأولى و الثانية ثانوي.

د-التقويم السنوي لنشاطات المركز و نشاطات التوجيه.

2-على مستوى المؤسسة التربوية:

أ-تقويم مستشار التوجيه لكل نشاط أنجزه.

ب-التقويم الفصلي لنتائج التلاميذ في مختلف مستويات قطاع تدخل المستشار.

ج-إعداد تقرير لجمع النشاطات المنجزة بعد كل ثلاثي.

د-القيام بالدراسات و التحقيقات التي تكتسي أهمية في البحث البيداغوجي.

الوسائل التي يستعان بها في التقويم:

أ-المناهج الدراسية لمختلف المواد.

ب-النتائج الدراسية لمختلف المواد.

ج-استمارة معلومات حسب ما تقتضيه أهداف العملية التقويمية [مبرمج معلوماتي].

تقنيات الإنجاز:

أ-عمل فردي [تحليل و مقارنة].

ب-تشكيل فرق عمل.

في مجال التوجيه:

إن التوجيه كمجال عمل مستشار- العمل الميداني- فهو عبارة عن مجمل النشاطات التربوية التي يقوم بها المستشار، بهدف الوصول إلى توجيه التلاميذ إلى مختلف الجذوع المشتركة توجيها عمليا و موضوعيا، يتماشى و قدراتهم و كفاءاتهم، و قد حدد مجال هذا

المحور بالنصوص التشريعية التالية التي حددت مهام مستشار التوجيه في هذا المجال، إلا أنه نجد أن هناك تداخل كبير في محاور نشاطات مستشار التوجيه.

و قد جاءت مجموعة من المناشير لتوضيح كيفية العمل في مجال التوجيه، منها على الذكر لا الحصر:

1-المنشور الوزاري رقم 92/1241/101 المؤرخ في 1992/04/08 المتضمن قبول و توجيه التلاميذ بعد الجذوع المشتركة حيث يحث الإدارة على ملء بطاقة المتابعة و التوجيه تم تنصيبها بناء على المنشور الوزاري المؤرخ في 1991/12/21 بمساعدة و إشراف مستشار التوجيه.

2-المنشور الوزاري رقم 76 المؤرخ في 1996/05/04 المتضمن تطبيق الإجراءات الجديدة للقبول في السنة الأولى ثانوي، فهذا المنشور يشرح و يبن إجراءات القبول و أساليب و معايير التوجيه، كما يذكر المجالس الخاصة بالقول و التوجيه، أعضاء هذه المجالس، مهامها،دور كل عضو فيها، حالات التي يمكن تقديم فيها الطعون.

3-المنشور الوزاري رقم 41 المؤرخ في 2005/03/27 المتضمن إجراءات التوجيه إلى الجذوع المشتركة للسنة الأولى من التعليم الثانوي العام و التكنولوجي حيث بين هذا المنشور بطاقة الرغبات، مواد مجموعات التوجيه لكل جذع مشتر ك و معاملاتها، معايير التي يعتمد عليها المستشار لاقتراح التوجيه، نسبة التلاميذ الذين يمكن تلبية رغباتهم.

4-المنشور الوزاري رقم 06 المؤرخ في 2007/01/14 المتضمن توجيه تلاميذ السنة الرابعة متوسط إلى الجذعين المشتركين للسنة الأولى ثانوي العام و التكنولوجي، يوضح هذا المنشور كيفية حساب معدلات مجموعات التوجيه للجذعين المشتركين، بطاقة الرغبات، مواد

و معاملات مجموعات التوجيه، كيفية التحضير لعملية التوجيه، الطعون و أعضاء لجنة دراسة الطعون...

5-المنشور الوزاري رقم 08/6.0.0./49 المؤرخ في 2008/02/16 حيث يهدف هذا المنشور إلى تحديد الترتيبات الواجب اعتمادها في توجيه تلاميذ السنة الرابعة متوسط المنتقلين إلى التعليم ما بعد الإلزامي الراغبين في الالتحاق بأحد الجذعين المشتركين للسنة الأولى من التعليم الثانوي العام و التكنولوجي [أنظر الملحق].

6-المنشور الوزاري رقم 09/0.10/1/2المؤرخ في 2009/06/14 المتضمن انعقاد مجالس القبول و التوجيه إلى السنة الثانية ثانوي [أنظر الملحق].

هناك مناشير كثيرة جدا لا يمكن حصرها في هذا المجال، لأنه هناك مناشير تأكيدية و توضيحية،و هناك مناشير تلغي مناشير سابقة، و مناشير تعدل وتنظم بعض القرارات أو بعض المناشير، و إلى جانب هذه النشاطات فإن مستشار التوجيه يقوم في هذا المجال بـــ:

-التوجيه المسبق حسب المنشور رقم 18، و تتم هذه العملية بعد فترة الامتحانات الفصلية الأول و الثاني، حيث أن مستشار التوجيه يعتمد معدلات معينة يرى أنها معيار الانتقال، و بذلك يستطيع تحديد التنظيم التربوي، بمعنى يحدد عدد الأفواج و عدد التلاميذ في كل فوج بناء على النتائج الفصلية، و هذا تحضير للدخول المدرسي المقبل.

-تحليل النتائج الفصلية لجميع التلاميذ في مقاطعة تدخله، حيث يبرز المستشار عدد التلاميذ الذين يتوسم فيهم النجاح و الانتقال إلى الصف الأعلى، كما يبرز نقاط الضعف و القوة لكل مادة، و بذلك يستطيع تحديد فئة التلاميذ الذين يعانون صعوبات دراسية، و يحتاجون لحصص استدراكية، و هذا لجميع مؤسسات مقاطعة التدخل.

-الإشراف على بطاقة المتابعة و التوجيه و معالجتها، و متابعتها [أنظر الملحق].

-دراسة رغبات التلاميذ و التعرف على خبرات التلاميذ، و استدعاء التلاميذ و المواد المفضلة لديهم.

-المشاركة في مجالس الأقسام في ثانوية الإقامة، و كذلك بإكماليات المقاطعة إذ أمكن ذلك، لدراسة و استعراض نتائج التلاميذ و معالجة النقائص، حيث يقدم المستشار تحليله للنتائج.

-المشاركة في مجالس أساتذة الإكمالي و ذلك لدراسة واقتراح التوجيه أي يهدف مستشار التوجيه في هذا المجال إلى توجيه فردي و توجيه جماعي.

1-التوجيه الفردي:

يهدف إلى:

أ-الوصول بالتلميذ إلى فهم ذاته و التعرف على إمكانياته.

ب-تحقيق التوازن بين الميول و الرغبات و الإمكانات من جهة و متطلبات الشعب من جهة

أخرى على المدى البعيد.

ج-الوصول بالتلميذ إلى وضع تصور واضح حول مشروعه المستقبلي.

2-التوجيه الجماعي:

-تحديد أنماط التلاميذ التعليمية و التكوينية.

-المساهمة في اقتراح الخرائط التربوية وفق ملامح التلاميذ و توقعات النجاح هذا من جهة، و من جهة أخرى، متطلبات الأنماط الدراسية في مختلف الشعب عن طريق:

-التحضير و المشاركة في مجالس الأقسام لسنة الرابعة متوسط، الأولى ثانوي [التوجيه المسبق].

-التحضير و المشاركة في مجالس القبول و التوجيه لأقسام السنة الرابعة متوسط و الأولى ثانوي الخاصة بقطاع تدخل مستشار التوجيه [أنظر الملحق].

الأدوات و الوسائل:

-استبيان الميول و الاهتمامات لتلاميذ السنة الأولى ثانوي.

-بطاقة الرغبات [السنة رابعة متوسط، الأولى ثانوي] [أنظر الملحق].

-النتائج الدراسية الفصلية.

-اتجاهات أو توقعات القبول و التوجيه للفصلين الأولين.

4-في مجال المتابعة و الإرشاد:

1-متابعة المسار الدراسي:

يهدف هذا النشاط إلى:

أ-الوصول بالتلميذ إلى معرفة مستواه و قدراته الدراسية.

ب-متابعة تطور مستوى التلميذ في مختلف المراحل الدراسية.

2-الإرشاد النفسي:

يهدف هذا النشاط إلى:

أ-مساعدة التلميذ على تجاوز مشكلاته النفسية التي تعرقل مساره الدراسي.

ب-مساعدة التلميذ على استدراك جوانب النقص و تعزيز جوانب القوة في مختلف المواد الدراسية.

ج-مساعدة التلميذ على تحقيق التوافق النفسي و الدراسي.

في مجال الدراسات:

-الدراسات المبرمجة من طرف وزارة التربية [مثلا تقييم نتائج الباكالوريا].

-الدراسات المبرمجة من طرف مديرية التوجيه أو مركز التوجيه.

-الدراسات التي يفرضها واقع المؤسسة.

و نستخلص مجمل هذه النشاطات التي يقوم بها مستشار التوجيه المدرسي و المهني في المحاور الأربعة [الإعلام، التقويم، التوجيه، المتابعة و الإرشاد]و هي كلها تبين مهام متكاملة و متداخلة، لذا يجب النظر إليها ككل متكامل، لأنها تشكل وحدة لا يمكن الفصل بين أجزائها، و هذا ما عكسته النصوص التشريعية التي سبق التطرق إليها،حيث نجد نص تشريعي واحد يتكرر في المحاور الثلاث للتوجيه المدرسي.

و بما أن مراكز التوجيه المدرسي و المهني [COSP] ظلت تعمل منذ نشأتها دون توفرها على قانون أساسي خاص، و لأن هذا النسيان عمر طويلا هو يصحح اليوم بموجب القانون التوجيهي للتربية الوطنية، الذي يثمن الدور الذي تلعبه هذه المراكز في النظام التربوي الجزائري.و لتطبيق هذا القانون قامت وزارة التربية بإعداد مشروع مرسوم تمهيدي يرمي إلى مدها بقانون أساسي خاص، و إلى تحديد نشاطاتها وفقا لنصوص هذا القانون ذاته[1].

و في الأخير نستطيع أن نقول: أن عملية التوجيه المدرسي و المهني ليست عملية سهلة يتولى مهامها أيا كان و إنما هي عملية تتطلب الكفاءة و التأهيل العلمي الكافي و التدريب الجيد في الميدان، و هي عملية كذلك تعتمد على أسس فلسفية و أخرى نفسية و تربوية و اجتماعية..إلخ و هذا حتى يتسنى لهم القيام بعملهم على أحسن حال.

كذلك عملية التوجيه المدرسي و المهني لها مبادئها و أهميتها و أهدافها التي تسعى إلى تحقيقها و وسائل علمية تعتمد عليها و تتطلب الطريقة العلمية روح الموضوعية حتى نحقق العدل في توجيه التلاميذ، و لا يمكن لمستشار التوجيه أن يصل ذلك إلا بدراسة إمكانيات التلاميذ و قدراتهم و معرفة ميولهم و رغباتهم وكل الخصائص النفسية التي يتوفر عليها التلميذ، هذا قصد تحقيق توجيه سليم و دقيق ينعكس إيجابا على المردود المدرسي و رفع

[1] **مجلة الإصلاح و المدرسة:** مجلة دورته لوزارة التربية الوطنية، العدد رقم... أفريل 2001، ص 7.

مستوى التعليم و الكفاءة و الأداء و المعرفة، باستخدام الوسائل الموضوعية كالاختبارات النفسية لمعرفة الإمكانيات و الاستفادة من الفروق الفردية.

فمن خلال عرض محتويات هذا الفصل نستنتج ما يلي:

1-الأصول الأولى للتوجيه المدرسي و المهني كانت في أواخر القرن التاسع عشر و بداية القرن العشرين.

2-واقعيا يعد التوجيه المهني أسبق من التوجيه المدرسي في نشأته.

3-ظهور التوجيه المدرسي في الوطن العربي كان في بداية الخمسينات من القرن العشرين.

4-أما ظهوره في الجزائر فقد كان في مرحلة الاستعمار الفرنسي سنة 1932، و بعد الاستقلال في سنة 1968 وضع الإطار التشريعي الخاص بالتوجيه المدرسي.

5-مر التوجيه المدرسي في الجزائر بعدة مراحل، تباينت فيها مهامه بين التسيير الإداري و التسيير التربوي.

6-النشاطات الأولى للتوجيه المدرسي كانت ضمن مراكز التوجيه المدرسي و المهني على مستوى كل ولاية أسندت مهامه إلى معلمين تم انتدابهم لهذا الغرض.

7-ابتداء من سنة 1991 شرع في توظيف مستشارين رئيسيين للتوجيه المدرسي و المهني من حملة شهادات الليسانس في علم الاجتماع، علم النفس، علوم التربية تماشيا مع المهام الجديدة للتوجيه المدرسي و المهني.

8-أصبح التوجيه المدرسي و المهني عملية تربوية تهدف إلى مساعدة التلاميذ و المشاركة في تقييم البرامج و النشاطات المدرسية و إطلاعهم على المهن و عالم الشغل.

9-تسير التوجيه المدرسي و المهني مجموعة من النصوص و التعليمات الوزارية.

10-يعين في كل مؤسسة تعليم ثانوي عام و تكنولوجي مستشار رئيسي للتوجيه المدرسي و المهني.

11-يمارس مهامه بالتنسيق مع نائب المدير للدراسات و مستشار التربية و الأساتذة و رؤساء الأقسام العاملين معه تحت إشراف مدير المؤسسة.

الفصل الرابع
التعليم الثانوي و مخططات إصلاح التربية و التعليم

تمهيد

أولا-التعريف بالتعليم الثانوي

1-مفهوم التعليم الثانوي

2-تنظيم و تسيير مؤسسة التعليم الثانوي

3-وظائف و أهداف التعليم الثانوي

4-أهمية التعليم الثانوي

5-مشكلات التعليم الثانوي

6-البعد الاستراتيجي للتعليم الثانوي

ثانيا- التعليم الثانوي في الجزائر بين النشأة و التطور

1-التعليم الثانوي قبل الاحتلال الفرنسي

2-التعليم الثانوي في عهد الاحتلال الفرنسي

3-التعليم الثانوي في الجزائر بعد الاستقلال (1962-2005)

ثالثا-مخططات إصلاح التربية و التعليم الثانوي في الجزائر

1-المخطط الثلاثي [1967-1969]

2-المخطط الرباعي[1970-1973]

3-المخطط الرباعي الثاني[1974-1984]

4-المخطط الخماسي الأول[1980-1984]

5-المخطط الخماسي الثاني[1985-1991]

رابعا- إصلاح التعليم الثانوي في الجزائر في مطلع القرن الحادي و العشرون

1-إصلاح التعليم الثانوي

2-تنظيم التعليم الثانوي وفق الهيكلة الجديدة

3-أهداف التعليم الثانوي العام و التكنولوجي

تمهيد

يعتبر التعليم الثانوي في عصرنا الحالي بمثابة العمود الفقري في العملية التعليمية فهو يحتل مكانا وسطا يربط بين التعليم الأساسي [الابتدائي و المتوسط] و التعليم العالي من جهة أخرى و قد قامت المدرسة الثانوية بشكل عام بتأدية المهمة المنوطة بها لتحقيق الوظيفة التعليمية التي كانت تهدف إليها منذ نشأتها الأولى و الرامية إلى تكوين و إعداد أفراد قادرين على تحمل المسؤوليات، فالمنظومة التربوية هي نظام تعليمي تحدد الدولة أهدافه و مبادئه حسب إديولوجيتها، و هو السلاح الفعال للوصول إلى الغايات المنشودة

فالتعليم الثانوي هو تعليم مفتوح يتصل بجميع المجالات الحيوية في مختلف الميادين و ذلك بفضل تنوعه و تعدد شعبه و تخصصاته و قد تأثر بما فرزته التطورات العلمية و التطبيقات التكنولوجية من مجالات علمية و مهنية تتطلب تخصصات جديدة، و صار بهذا يحمل مفاهيم و تسميات جديدة و تقسيمات جديدة أيضا [1] منها:

التعليم الثانوي العام و التكنولوجي

أولا- التعريف بالتعليم الثانوي:

-مفهوم التعليم الثانوي :

أ-اصطلاحا: لقد تعددت التعاريف التي تناولت مفهوم التعليم الثانوي منها:

أ-1تعريف منظمة الأمم المتحدة للعلوم و الثقافة UNESCO:

"التعليم الثانوي يعني البرامج التعليمية الخاصة بالمستويين الثاني و الثالث، من تصنيف الدول، تخصص المرحلة الأولى من هذا التعليم [التصنيف مستوى 2] عادة لإكمال البرامج الأساسية من التعليم الابتدائي لكن تدريس المواد المقررة في هذه المرحلة يستدعي اللجوء إلى معلمين أكثر تخصصا و غالبا تتزامن نهاية هذه المرحلة مع السنة الأخير من التعليم الإلزامي، أما في المرحلة الثانية من التعليم في كثير من البلدان، فإن التدريس فيها شديد التخصص الأمر

[1] علي براحل: **إصلاح التعليم الثانوي في الجزائر و مدى استجابته لطالب التنمية**، مجلة الرواسي، العدد العاشر، السنة الثالثة، 1994/4/4، ص 79.

الذي يتطلب اللجوء إلى معلمين أكثر تأهيلا و تخصصا كما هو عليه الأمر في المستوى الثاني من التصنيف الدولي"[1]

الملاحظ على هذا التعريف أنه يفصل بين مستويين من التعليم الثانوي، المستوى الثاني و المستوى الثالث، فالمستوى الثاني يقابل في النظام التعليمي الجزائري مرحلة التعليم المتوسط، في حين أن أن مرحلة التعليم الثانوي في الجزائر تقابل المستوى الثالث من هذا التعريف، كما أن هذا التعريف قد بين أن هذه المرحلة تتميز بالتخصص مما يتطلب اللجوء إلى معلمين أكثر تخصصا و هو ما يتوافق مع ما يتميز به التعليم الثانوي في الجزائر لكن هذا التعريف لم يبرز الفئة العمرية التي تتماشى مع هذه المرحلة

أ-2تعريف Jacole Bregman و Karmen Bryner:

"على العموم، التعليم الثانوي يقسم إلى مستويين : المستوى الأول من التعليم الثانوي و المستوى الثاني من التعليم الثانوي، كل واحد منها يقابل فئات عمرية خاصة، و له مميزات بيداغوجية مختلفة، المستوى الأول من التعليم الثانوي، يقابل الفئة العمرية [12-15 سنة] المستوى الثاني من التعليم الثانوي، يقابل الفئة العمرية [16-19 سنة]، و أغلب المؤسسات التعليمية في هذه المرحلة و بالأخص في المستوى الثاني، تقدم تعليم و تكوين و تقني، يمكن أن تخصص له برامج منفصلة"[2]

الملاحظ على هذا التعريف أنه يتطابق مع التعريف الأول في كون التعليم الثانوي يشمل مستويين مختلفين، لكنه أبرز الفئة العمرية التي تقابل كل مستوى، مع إبراز التعليم المهني و التقني الذي يخصص له برامج خاصة من المستوى الثاني.

لكن هذا التعريف بالمقابل لم يشير إلى طبيعة و مستوى معلمي هذا المستوى هذا من جهة، و من جهة أخرى فهذا التعريف يتطابق مع واقع التعليم في الجزائر خاصة من ناحية الفئة العمرية التي تقابل المستوى الثاني من التعليم الثانوي في التعريف فهي تقابل مرحلة التعليم الثانوي في الجزائر.

[1] Institute de statistique de l'UNESCO (2005) :**recueil de données mondiales sur l'éducation 2005**, Montréal canada, page 154.
[2]Jacole Bregman –Karem Brymer(2003) : **qualité de l'éducation se condaire en afrique**, ADEA , maurice ; page 5-6.

أ-3تعريف المنظمة العربية للتربية و الثقافة:

"التعليم الثانوي هو المرحلة الدراسية التي تغطي السنوات الثلاث أو الأربع الأخيرة من التعليم الذي سبق التعليم العالي، و يلتحق بالمدرسة الثانوية الطلبة من فئات العمر من 15 إلى 19 عام على الأقل[1]".

بما أن مؤسسة التعليم الثانوي مؤسسة عمومية للتعليم، تتمتع بالشخصية المعنوية و الاستقلال المالي[2].

فالتعليم الثانوي معد لاستقبال التلاميذ بعد نهاية التعليم الأساسي و عادة ما يسمى التعليم ما بعد الأساسي، ينتقل التلاميذ إلى التعليم الثانوي حسب شروط حددت قانونيا[3]

-هو درجة التعليم مابين الابتدائي و العالي و ينتهي بشهادة الدروس المعروفة بالباكالوريا[4]

كما يعرف بأنه المرحلة الوسطى من التعليم و هي المرحلة التي تلي المرحلة الأولى و تسبق المرحلة العليا و تعرف مرحلة التعليم الثانوي بأنها المرحلة التي تلي مرحلة التعليم الابتدائي و التعليم الإعدادي و التعليم العالي يستقبل التلاميذ، الذين تتراوح أعمارهم ما بين 15-18 سنة ثلاثة [03] سنوات و تتوج بشهادة الباكالوريا،منتج الناجحين للالتحاق بالتعليم العالي[5].

-التعريف الإجرائي:

يعتبر التعليم الثانوي في عصرنا الحالي بمثابة العمود الفقري في العملية التعليمية فهو يحتل مكانا وسطا يربط بين التعليم الأساسي[الابتدائي و التوسط] و التعليم العالي من جهة أخرى.

---

[1] المنظمة العربية للتربية و الثقافة: "التربية في مجلة التربية، مجلد 15، عدد01، تونس 1985،ص 15."

[2] لحسن لبصير: **دليل التسيير المنهجي لإدارة الثانويات و المدارس الأساسية**، دار الهدى، عين مليلة، الجزائر، 2002، ص 39.

[3] عبد الرحمان بن سالم: **المرجع في التشريع المدرسي**، مرجع سابق، ص 76.

[4] المنجد الأبجدي: دار المشرق، بيروت، لبنان، 1986، ص 623

[5] ميشل لكلا جرجس و رمزي شامل منالله: **معجم المصطلحات التربوية، انجليزي/ عربي** ،مكتبة لبنان، ط1، ص 315.

و يعتبر كذلك من أهم الحلقات الرئيسية في سلسلة المنظومة التربوية و التكوين و التشغيل، و ذلك لأنه من جهة يأتي بعد التعليم الأساسي[الابتدائي و الإكمالي]، و هو بذلك يستقبل بمعية التكوين المهني جزء معتبر من تلاميذ هذه المرحلة.

2-تنظيم و تسيير مؤسسة التعليم الثانوي:

تعتبر المدرسة أو المؤسسة التعليمية نظام اجتماعي يتألف من مجموعة من العناصر المترابطة و المتفاعلة فيما بينها و لكل عنصر من عناصرها دور يؤديه و يتكامل في النهاية أدوار هؤلاء لتحقيق الأهداف التي وضع من أجلها هذا النظام، و حتى نتمكن من معرفة سير هذا النظام يستوجب على الباحثة عرض المهام الموكلة إلى مدير مؤسسة التعليم الثانوي.

أ-التسيير:

جاء في أمر 35/76 المتضمن تنظيم التربية و التكوين و المرسوم 72/76 الصادر في 1976/04/16 المتضمن تنظيم و تسيير مؤسسة التعليم الثانوي، إن هذه الأخيرة يسيرها مدير يعين بعد نجاحه في الدورة التكوينية المعدة لتكوين مديري مؤسسات التعليم الثانوي و يساعد مدير المؤسسة مجلس التوجيه و التسيير و ثلاثة مساعدين على الأقل و هم: نائب المدير للدراسات، المتصرف المالي أو المقتصد أو مستشار التربية الرئيسي[1] و قد حدد القراران الوزاريان رقم 175 و 176 الصادران في 1991/03/03 المتضمنان كل من مهام مديري المدرسة الأساسية و مؤسسات التعليم الثانوي بأربعة مجالات و هي:

1-مجال النشاط البيداغوجي:

أ-يتعين على مدير المؤسسة أن يسهر على النشاطات البيداغوجية حتى تؤدي الأنشطة التي تقوم بها المؤسسة أو تقام فيها المهمة التربوية المنوطة بها:

- تسجيل التلاميذ الجدد و قبولهم في إطار التنظيم الجاري العمل به.
- ضبط خدمات المدرسين و تنظيمها.
- التنظيم العام لأنشطة التلاميذ و جداول توقيت الأقسام.
- تطبيق التعليمات الرسمية المتعلقة بالبرامج التعليمية في المؤسسة.

[1] الجريدة الرسمية: العدد 33، 1976.

-وضع الإجراءات الضرورية لتشكيل الأفواج التربوية قصد تحقيق التنسيق الأمثل و التكيف الأنسب في عمل الأساتذة.

-تحضير مجالس التعليم و مجالس الأقسام و عقدها.

-وضع الإجراءات الضرورية لتحسين تكوين الأساتذة المدرسين.

ب-ينسق المدير نشاطات الأساتذة المسؤولين عن المادة و الأساتذة الرئيسيين و الأساتذة رؤساء الأشغال

ج-تندرج رئاسة اجتماعات مجالس الأقسام ومجالس التعليم في إطار الوظيفة البيداغوجية الموكلة لمدير المؤسسة الذي يتعين عليه اتخاذ جميع التدابير للقيام بها بصفة فعلية

د-يتوجب على المدير عن طريق المراقبة المنظمة لدفتر النصوص من :

-التدرج في تقديم الدروس وتسلسلها، تطبيق البرامج وتوافر الدروس المترلية

هـ-يجب على المدير أن يزور الأساتذة في أقسامهم ويتخذ الإجراءات الكفيلة لمساعدة الأساتذة المبتدئين والمدرسين الذين تنقصهم التجربة ترشيدا لعملهم ،وتتوج الزيارة بملاحظات ونصائح وتوجيهات تقدم إلى الأستاذ ثم تدون في بطاقة زيارة ترتب في ملفه.

و-يلزم المدير بالمشاركة في كل تفتيش يجري بالمؤسسة على موظفي التأطير والحراسة التعليم ما عدا تفتيش التثبيت الذي تقوم به لجان خاصة كما يشارك في المناقشة عقب التفتيش المذكور ويتولى متابعة النتائج والتعليمات المقدمة وتطبيقها

ي-يشارك في تنظيم الامتحانات والمسابقات وتصحيحات ولجانها وفي عمليات التكوين وتحسين المستوى وتحديد المعارف التي تنظمها وزارة التربية

2-مجال النشاط التربوي:

يهدف الدور التربوي لمدير مؤسسة التعليم الثانوي إلى :

-توفير جو عام من شأنه تكوين مجموعة متماسكة قادرة على تذليل الصعوبات و التحصين ضد الصراعات المحتملة وتفاديها.

-ينبغي أن تساعد علاقات المدير مع التلاميذ والموظفين وأولياء التلاميذ على تنمية الشعور بالمسؤولية وتقوية الثقة المتبادلة واحترام الشخصية و الصداقة و التضامن.

-يشجع المدير تطوير الأنشطة الاجتماعية و التربوية و يعمل على جعلها مدرسة حقيقية لاكتساب القدرة على ممارسة المسؤولية.

-يجب أن تساعد التقارير اليومية التي يقدمها نائب المدير للدراسات و المقتصد للمدير على التأكيد من توافر الشروط المعنوية والأخلاقية والمادية لتسير أنشطة التلاميذ و تضافر الجهود لمنح التعلم ناجح وتربية مطابقة للأهداف المرسومة.

-يرأس المدير مجلس التأديب على تحقيق الهدف منه وهو إقامة ،النظام بما يضمن حماية الوسط المدرسي و يساعد على ارتقاء التلاميذ وازدهار شخصيتهم فرديا وجماعيا.

-يتخذ المدير القرارات المتعلقة بمجازات التلاميذ وفقا للشروط المحددة في التنظيم الجاري به العمل.

3-مجال النشاط الإداري:

يتولى المدير التسيير الإداري للموظفين العاملين بالمؤسسة ،ويقوم ب:

-فتح الملف الشخصي لكل موظف ومسكه

-يمنح جميع الموظفين الخاضعين لسلطة نقطة سنوية يقدرها طبقا لسلم التنقيط الجاري به العمل ويرفقها بتنقيط مكتوب.

-يسهر على احترام الآجال فيما يتعلق بإعداد التقارير و الجداول الدورية وإرسالها إلى السلطة السليمة.

-استقبال البريد الإداري الوارد على المؤسسة و يقوم بفتحه و فرزه و تسجيله في الأمانة.

-تأشير و توقيع المراسلة الإدارية الصادرة عن المؤسسة و يراسل مصالح الإدارة المركزية عن طريق السلطة السليمة في الولاية ما عدا الحالات الخاصة المنصوص عليها في الرزنامة الإدارية أو الظروف الاستثنائية التي تستوجبها الضرورة.

-يتعين على مدير المؤسسة ضبط كافة الإجراءات الضرورية و التنظيمية من أجل ضمان أمن الأشخاص داخل المؤسسة و السهر على إقامة التدابير اللازمة و التنظيمية في مجال حفظ الصحة و النظافة.

4-مجال النشاط المالي:

-يتولى المدير عمليات الالتزام بالنفقات و تصفيتها في حدود الاعتمادات المخصصة في ميزانية المؤسسة.

-يقوم بمعاينة حقوق المؤسسة في ميدان الإيرادات و تصفيتها و استرجاعها و يكون مسؤولا عن قانونية العمليات الخاصة بمعاينة الإيرادات و الالتزام بالنفقات الحسابية أمام السلطة السلمية.

-يساعد المدير عون محاسب يكلف بالتسيير المالي و المادي للمؤسسة.

-يجب على مدير المؤسسة بصفته الآمر بالصرف أن يتابع بانتظام وضعية الالتزامات و يراقب تواريخ الالتزامات المحددة و خصوصية الاعتمادات و محدوديتها.

-يراقب مسك الحسابات و تداول الأموال و المواد التابعة للمؤسسة و يقوم دوريا بمراقبة صندوق المال و العتاد.

-لا يتداول المدير الأموال التابعة للمؤسسة و لا يحتفظ بمفاتيح صندوق المال و المخزن إلا في الحالات الخاصة و الاستثنائية و التي يحددها القانون.

-يقوم المدير بالتعاون مع الموظف المكلف بالتسيير المالي و المادي للمؤسسة بإعداد مشاريع الميزانية و طلبات المقررات المعدلة و يقدم مع الاشتراك مع الحساب المالي إلى مجلس التوجيه و التسيير[1].

ب-نظام الدراسة و القبول[2]

كما سبقت الإشارة فإن هذه الدراسة في مؤسسات التعليم الثانوي ثلاث سنوات على العموم و يمكن اختصارها أو تمديدها تبعا لمقتضيات التربية.

-يمنح التعليم الثانوي العام و الثانوي المتخصص في الثانويات أما التعليم الثانوي و التكنولوجي فإنه يمنح في المتاقن.

تختم الدراسة في التعليم الثانوي بشهادة الدراسة الثانوية التي تسمى "الباكالوريا" و التي تسمح بالدخول إلى الجامعة و مواصلة التعليم.

---

[1] محمد بن حمودة: **علم الإدارة المدرسية نظرياته و تطبيقاته في النظام التربوي**، دار العلوم للنشر، عنابة، الجزائر، 2006، ص ص 239-247.

[2] عبد الرحمان بن سالم: مرجع سابق، ص ص 76، 77.

أما القبول أو نظام القبول في التعليم الثانوي فإن وزير التربية هو الذي يحدد شروط القبول في جميع أنواع التعليم الثانوي السابقة الذكر.

ج-المجموعة التربوية[1]

كما سبقت الإشارة إلى أن التعليم الثانوي قد تأثر بالتطورات العلمية و التطبيقات التكنولوجية، فإن من بين مظاهر هذا التأثير إيجاد مجموعات تربوية في مؤسسات التعليم الثانوي و ذلك عن طريق تنظيم نشاطات ثقافية و فنية و رياضية و أعمال إنتاج فردية و جماعية و فترات ترويحية بمشاركة كل من التلاميذ و مختلف الموظفين العاملين بالثانوية من أساتذة و مساعدين تربويين... و ذلك لإتاحة التفتح الكامل للتلميذ.

و يساهم في وضع البرنامج السنوي للنشاطات كل من مدير الثانوية، الجماعات المحلية و المنظمات الجماهيرية، جمعية أولياء التلاميذ و الاتحاد الوطني للشبيبة الجزائرية

3- وظائف التعليم الثانوي[2]:

نتطرق إلى وجهة نظر علم النفس التربوي فيما يخص وظيفة التعليم الثانوي بالنسبة للتلاميذ لكي نتعرف إلى مدى أهمية تظافر جهود الأطراف المعنية لإنجاح العملية التعليمية-التربوية في التعليم الثانوي، و يأتي في مقدمة هذه الجهود، جهود مستشار التوجيه المدرسي و المهني يمكن تلخيص وظيفة التعليم الثانوي في تحقيق الأهداف التربوية بالنسبة للتلاميذ في الأمور الآتية:

-أن تعود طلابها على العادات الجسمية السليمة حتى يتيسر لهم البناء الجسمي السليم [التربية الرياضية]ذي المناعة ضد الأمراض.

-أن تتيح للطلاب فهم دورهم من حيث رجال أو نساء بحيث يتقبل كل من الجنسين حقوقه و واجباته بالنسبة لكونه فردا في مجموع [التربية الوطنية، علم وظائف الأعضاء].

-أن يكتسب الطالب المعارف و المعلومات بطريقة منظمة تتيح له أن يكون فكرة صحيحة عن العالم الخارجي [جغرافيا و دراسة المواد الاجتماعية].

---

[1] عبد الرحمان بن سالم: المرجع السابق، ص 76،77.

[2] تركي رابح : **أصول التربية و التعليم**، ديوان المطبوعات الجامعية ، الجزائر، 1982، ص 71-72.

-تصوير الطالب طريقة التفكير العلمي، و التفكير النقدي الذي يساعده على النظرة الموضوعية إلى مشاكل الحياة، و بالتالي العمل على إزالة المعتقدات الفاسدة، و التعصب الأعمى، و التخلص من أساليب التفكير الخرافي أو التواكلي، و العمل على تنمية التفكير النقدي المقارن عن التحيز و الآراء وفق الهوى

-تنمية روح تقدير المسؤولية لدى الطالب ، والعمل على أن يدرك ماله من حقوق وما عليه من واجبات.

-العمل على قدح استعدادات الطلاب ، وتنمية قدراتهم و ذالك عن طريق تنويع التعليم و أساليب الدراسة :(المدرسة الثانوية الشاملة)

-العمل على أن يفهم الطلبة الفلسفة الاجتماعية و الاقتصادية لمجتمعهم.

-أن تعمل المدرسة الثانوية على تعويد طلابها على تذوق النواحي الفنية المختلفة في الموسيقى والأدب، والرسم والتصوير، وغيرها من الفنون الجميلة.

-أن يعرف الطلاب الأخطاء المحدقة ببلادهم و أن يفهموا سياسة بلادهم العامة في مجال الصراع الدولي [بالجامعة العربية المغرب العربي منظمة الوحدة الإفريقية —حركة عدم الانحياز للأمم المتحدة].

-أن تساعد المدرسة الثانوية طلابها على اجتياز مرحلة المراهقة بأمن وسلام عن طريق تبصيرهم بالتطورات النفسية و الجسمية التي يمر بها الشباب في هذه المرحلة حتى تساعد هم على تكييف أنفسهم بها.

-العمل على إعداد الطلاب للحياة العامة باعتبار مرحلة التعليم الثانوي مرحلة منتهية بالنسبة لمعظم المتعلمين في هذه المرحلة، حتى يستطيع الشباب أن يفهم دوره في الحياة الاقتصادية لبلاده

-إنماء شعور احترام آراء الغير وتقدير ميولهم و عقائدهم والتعود على الحياة الاجتماعية

-إنما الشعور في أنفسهم بأهمية الأسرة و أثرها في تمسك المجتمع، ومعرفة الأمور التي تساعد على استقرارها.

-العمل على غرس حب الاطلاع و البحث و الميل إلى المعرفة وإجادة اللغة العربية.

-الاعتزاز بالشخصية القومية و الوطنية لبلادهم بما تعنيه من لغة ودين و تاريخ وثقافة.

نستنتج من خلال هذه النقاط أن وظيفة التعلم الثانوي لا تتوقف عند حد تلقين المعلومات فحسب، بل تتعدى ذلك إلى محاولة خدمة التلميذ كفرد أولا ثم كمواطن ثانيا و أخيرا كإنسان [على المستوى العالمي الإنساني]. كما تشير الأهداف التعليمية للمرحلة الثانوية إلى السعي لإعداد القوة البشرية التي يحتاجها المجتمع لمواصلة نموه و تطوره الحضاري في هذا العصر و من أبرزها ما يلي:[1].

1-توفير مجالات التخصص الفنية والتقنية والمهنية اللازمة لمقابلة احتياجات المجتمع مع إعداد التلاميذ في تلك التخصصات بالأساليب التربوية التي تمكنهم من الالتحاق بعمل منتج إما قرروا الالتحاق بعالم التشغيل في نهاية المرحلة الثانوية.

2-تقديم تعليم متوازن من الناحيتين النظرية و العلمية، يسمح لطالب بممارسة عمل منتج أو الإلتحاق بمؤسسات الدراسة العليا (الجامعات والكليات) وعموما يمكن اعتبار الهدف العام من التعليم الثانوي هو خلق الشخصية السوية والمتزنة، و التي تستطيع عبور مرحلة المراهقة بسلام

إن أهم قضية يواجهها التعليم الثانوي وتحديد مسار اتجاهه ونمط مناهجه و تحدد القائمين على إدارته و المنفذين لسياسة هي:كيفية إيجاد طرق ناجحة لمساعدة هؤلاء المراهقين في الانتقال السليم من الطفولة والحياة المدرسية إلى نضج جسمي أو الفكري والارتقاء إلى الحياة المجتمع.

و هذا الانتقال السليم لايتحقق إلا عن طريق مراعاة بعض الأهداف الرئيسية الآتية[2]:

1-تمكين التلاميذ من اكتساب المفاهيم العلمية و تسخيرها لخدمة المجتمع.

2-تزويد التلاميذ بالمهارات الفكرية و مناهج البحث العلمي.

3-تحسين القدرات الأدائية للتلاميذ وإعدادهم مهنيا وتكنولوجيا.

4-تزويد التلاميذ بالمهارات السلوكية و القيم.

---

[1] محمد الفالوقي و رمضان القذافي: **التعليم الثانوي في البلاد العربية**، المكتب الجامعي الحديث، الاسكندرية،2002، ص 206.

[2] المرجع نفسه: ص 206.

5-تنمية تقدير المؤسسة و احترام القانون و القيم.

6-تكوين اتجاهات الشعور بالانتماء والقدرة على التكيف.

وما يلخص بياتريس دوبل [B.Daùbonne] في كتابه :"هل يقدم تعليم واحد للذكور والإناث ".

أهداف المدرسة الثانوية فيما يأتي[1]:

1-تمكين التلاميذ الناجحين من الالتحاق بمؤسسات التعليم العالي.

2-تعزيز شخصية التلاميذ وتنمية قدراتهم البدنية والفكرية و المعنوية.

3-تنمية الثقافة العامة و المعارف الأساسية و ملكة النقد.

4-تنمية روح الإيداع و المهارات العلمية.

5-تنمية روح الشعور بالمسؤولية.

يمكن القول أن التعليم في البلدان العربية يهتم بتلقين لا بالتفكير، نحن لا نفكر كثيرا، لكننا نلقن كثيرا.

4-أهمية التعليم الثانوي:

تعد مرحلة التعليم الثانوي أهم مرحلة في حياة الفرد ، لأنها تغطي مرحلة المراهقة ،هي مرحلة بناء الذات وتكوين الشخصية السوية ذات الاتجاهات و القيم السليمة ، هذه المرحلة العمرية الممتدة من 12-18 سنة ، تتمثل مرحلة الإعداد الجاد للمواطن الصلح في قيمه ومعتقده وسلوكه وهويته المتميزة ،وهي كذلك مرحلة تحقيق الأهداف العامة للتربية و التعليم في أي مجتمع ،وانطلاقا من هذه المعطيات الموضوعة يمكن تحديد وحصر أهمية التعليم الثانوي في النقاط التالية[2]:

1-سنوات التعليم الثاني تغطي فترة حرجة من حياة الشباب ، و هي مرحلة المراهقة و ما يصاحبها من تغيرات أساسية ، جسمية، سلوكية، وإدراكية (معرفة) وما يليها من

---

[1] المرجع نفسه: ص ص 124-125.

[2] محمد الفالوقي و رمضان القذافي: مرجع سابق، ص 123.

سلوكه وعلاقاته و يتحتم على المدرسة الثانوية أن توفر العوامل المختلفة التي تساعده على تحقيق تلك المتطلبات

2-ارتباط التلميذ الثانوي بمشكلات المجتمع، إن كثير ما تنبع مشكلات الشاب المراهق في مشكلات المجتمع الذي يعيش فيه ، وبهذا تكون الكثير من المشكلات التعليم الثانوي نابعة مما يجري في المجتمع من أحداث وما يحيط به من أزمات وما يسوده من أفكار وفلسفات ،ما يطرأ عليه من تغيرات فقد تؤثر على سياسته الاقتصادية و الاجتماعية والثقافية.

3-تعد مرحلة التعليم الثانوي مرحلة عبورية ،إذ تتصل اتصالا وثيقا بما يسبقها و يلحقها من مراحل[1] التعليم الأخرى ،هذه الصلة التي تتطلب الدقة في تخطيط مناهجه و تحديد أهدافه ، بحيث تتلاءم مع مختلف أهداف و مناهج تلك المراحل التعليمية من ناحية ، و تتناسب ظروف المتعلمين و رغباتهم من ناحية أخرى و تشبع احتياجات المجتمع تحقيق الأهداف المنشودة من ناحية ثالثة

4-إن هذه المرحلة هامة و خطيرة في حياة التلميذ نظرا لسنة حيث يكون أكثر استيعابا رغبة في المعرفة، كذلك نظرا لكثافة البرامج و تنوعها.

5-مشكلات التعليم الثانوي:

كشفت الكثير من اللقاءات التربوية و الدراسات التي قام بها الأخصائيون التربويون و الأكاديميون أن هناك جملة من المشكلات يعاني منها التعليم الثانوي تتطلب المعالجة منها[2]:

1-إن التعليم الثانوي موجه فقط لمواصلة التعليم الجامعي و ليس موجها للمهن و الحياة، و يتجلى ذلك في المناهج التقليدية النظرية التي تركز فقط على الحفظ و التلقين و حشو الذهن بالمعارف و المعلومات و الكثيرة و التي لا صلة لها بالحياة المعاصرة و متطلباتها الاقتصادية و الاجتماعية.

2-جمود المناهج بما تحتويه من كثرة المعارف و المعلومات التي لا صلة لها بمتطلبات المجتمع و بالتطور العلمي و التكنولوجي الذي أصبح يشكل العمود الفقري لمهن المستقبل.

---

[1] صالح مفقودة: **تعليمية العلوم الإنسانية**، مجلة المبرز، الملتقى الوطني الأول في تعليمات العلوم الانسانية، أيام 22-23-24 ماي 2000،الجزائر 2000.

[2] يعقوب أحمد الشراج: **التربية و أزمة التنمية البشرية**، مكتب التربية الغربي لدول الخليج، الرياض، 2002، ص 228.

3-تركيز التعليم الثانوي على المجال الأكاديمي و إغفال التعليم المهني، و هو ما تظهره مخرجاته من المتوجهين للتعليم الجامعي و زيادة الضغط عليه لاستيعاب جميع الناجحين و ليس التوجه لعالم الشغل.

4-ضعف العلاقة [الربط] بين برامج التعليم الثانوي و سوق العمل مما أدى إلى عزل التعليم و عدم استجابته لمتطلبات المجتمع.

5-عدم القدرة على تحقيق رغبات و قدرات التلاميذ العلمية و المهنية نظرا لنمط التعليم المتبع في المدارس الثانوية و التي ظل نظامها قائما على أساس التقسيم، علمي، أدبي، و على التلاميذ أن ينخرطوا في أحد القسمين دون إدراك منهم لمدى مناسبة المسار لميولهم و رغباتهم، كما أنهم يفتقدون إلى مرحلة التوجيه العلمي السليم أثناء دراستهم في المرحلة الثانوية.

6-الانعكاسات السلبية للتعليم الثانوي من خلال تدني المستوى العلمي للتلاميذ، كما أصبح التعليم الثانوي هو الآخر يعيش أزمة كبرى تتجلى في عدم القدرة على استيعاب كل الملتحقين به لأسباب مادية و بشرية، فالغالبية من التلاميذ و بعد حصولهم على شهادة الباكالوريا ترغب الالتحاق بالجامعة و تعزف عن دراسة العلوم المهنية و الفنية.

7-ظهور مؤشرات سلبية كثيرة في التعليم الثانوي منها تفاقم مشاكل كالرسوب و التسرب و ما ينتج عنها من هدر في الإنفاق و ضعف في التحصيل الدراسي و تزايد مظاهر الغش في الامتحانات و غيرها من المظاهر السلبية التي أفرزتها أنظمة التعليم الحالية.

هذه المؤشرات العامة و غيرها و رغم تفاوتها بين أنظمة التعليم إلا أنه تعتبر سمات بارزة تعاني منها أغلب الدول العربية، ما أكدته و تأكده اللقاءات الدولية في تقاريرها و دراساتها.

6-البعد الإستراتيجي للتعليم الثانوي:

يعتبر التعليم مهنة و هو بهذا يصبح من أهم المهن في المجتمعات الحديثة باعتباره أداة فعالة للتحول الاجتماعي و مدخلا طبيعيا لأية تنمية إضافة لكونه يعكس التيارات المؤثرة في المجتمع، فهو على هذا الأساس موجه نحو تحقيق أهداف المجتمع الواعي بمتغيرات العصر و تحدياته.

و الواقع أن الحديث عن التعلم بصفة عامة يقتضي الكلام عن مرحلة التعليم الثانوي باعتبارها مرحلة تنفرد بعديد من المميزات التي تبرز مكانتها و بعدها الإستراتيجي التي نورد منها:

1-يعتبر التعليم الثانوي مرحلة تعليمية للغاية لأن معظم بؤر التوتر الاجتماعي تتكون أثناء فترة المراهقة و هي المرحلة المتميزة من مراحل نمو الإنسان التي يقابلها التعليم الثانوي[1].

2-تساهم هذه المرحلة في تحقيق الفهم الحقيقي لقيم المجتمع الجديد و كيفية التجاوب مع التطورات التي يمر بها المجتمع،كما أنه يهيئ الشباب لمواصلة الدراسة في التعليم العالي أو التوجيه إلى ميادين الحياة الاجتماعية من خلال تكوين الإطارات المتوسطة و ذلك بإتقان المهارات الفنية و الاجتماعية لتحقيق التطور في مختلف المجالات[2].

3-يتصل التعليم الثانوي اتصالا وثيقا بما سبقه و يلحقه من مراحل التعليم، تلك الصلة تتطلب الدقة في تخطيط مناهجه حتى تتلاءم مختلف أهداف و مناهج تلك المراحل التعليمية، و تظهر تلك الصلة بكون أغلب تلاميذ التعليم الثانوي من خريجي التعليم المتوسط، و تشكل غالبية طلاب التعليم الجامعي من طلبة التعليم الثانوي.

4-ضرورة التكامل بين التعليم العام و التقني و المهني و الاهتمام بالتنمية البشرية باعتبارها المحور الأساسي في الإستراتيجيات التربوية.

5-التأكيد على المشاركة المجتمعية في صنع القرارات الخاصة بالتربية و التعليم من كافة فئات المجتمع و على مختلف المستويات.

6-اعتبار المدرسة أساس كل تعبير و تطور ينشده المجتمع الحديث.

ثانيا- التعليم الثانوي في الجزائر بين النشأة و التطور:

1-التعليم الثانوي قبل الاحتلال الفرنسي:

كان التعليم فبل الاحتلال الفرنسي منتشرا انتشار واسعا بين أوساط الشعب الجزائري قد جاء في تقرير **كومب** Combes لمجلس الشيوخ الفرنسي في 2فيفري 1894مايلي:

---

[1] رشيد أحمد طعيمة و أخرون: **التعليم الجامعي بين رصد الواقع ورؤى التطوير**، دار الفكر العربي، ط1، مصر، 2004، ص 507.

[2] ابراهيم عصمت مطلوع: **التجديد التربوي**، دار الفكر العربي،ط1، القاهرة، مصر، 1997، ص 35.

كان التعليم في الجزائر 1830 أقل تقهقرا مما جعلته السلطة العامة الفرنسية، لقد كان هناك ما يزيد عن ألفي مدرسة ابتدائية وثانوية وعليا، وكان الأساتذة المختصون يعلمون التلاميذ الذين كانوا يقبلون بغاية الاجتهاد على دروسهم، و كانت الدروس العامة تنظم في جمع المساجد للكبار[1].

و كان التعليم الثانوي يتم في المساجد و الزوايا المعروفة مثل مساجد تلمسان و قسنطينة و الميزاب و معهد الهامل ببوسعادة و آملو ببجاية و سيدي منصور في القبائل الكبرى، أشار **بيدو** Bedou أن قسنطينة كانت تحوي على مدارس التعليميين الثانوي و العالي و كان بهما ما يقارب من 600 أو 700 تلميذ[2] و اشتهرت مدينة مازونة حيث أسست فيها عدة معاهد و كانت البرامج تشمل علاوة على القرآن الكريم و الحديث الشريف، اللغة العربية و البلاغة و الفلسفة و التاريخ و الجغرافيا و علم الفلك[3].

2- التعليم الثانوي في عهد الاحتلال الفرنسي:

جاء عهد الاحتلال الفرنسي و جاء معه تخريب الهياكل السياسية و الاقتصادية و كذلك مراكز التعليم، و قد اعترف الدوق دومال Duck Dumal الوالي العام على الجزائر خلال ثمانينات القرن التاسع عشر بالاعتداء على مراكز التعليم و من بينها مؤسسات التعليم الثانوي في تقرير له إلى حكومة باريس فقال:"قد تركزنا في الجزائر و استولينا على المعاهد العلمية و حولناه إلى دكاكين أو ثكنات، أو مرابط للخيل و استحوذنا على أوقاف المساجد و المعاهد"[4]، و قد مر التعليم الثانوي خلال الفترة الاستعمارية بمرحلتين:

أ-المرحلة الأولى:[1830-1930]

في بداية الاحتلال لم تهتم الحكومة الفرنسية بتعليم الأهالي بسبب انشغالها بمواجهة المقاومة الشعبية، و بعد مرور حوالي 20 سنة، و لكي نتمكن من إبعاد الجزائريين، لجأت إلى إنشاء ثلاثة مدارس حكومية بموجب مرسوم مؤرخ في: 1950/09/30، في كل من تلمسان، قسنطينة، المدية لتحول من هذا الأخير إلى العاصمة في 1859.

---

[1] عبد الرحمان الجيلالي: **تاريخ الجزائر العام**، الجزء3، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر 1982، ص 555.

[2] بشير دمبرجي:**الدليل في التشريع المدرسي**، مرجع سابق ، ص 25.

[3] ناصر الدين سعيدوني: **الجزائر في التاريخ**، المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر 1984، ص 194.

[4] رابح تركي: **التعليم القوي و الشخصية الجزائرية**، الشركة الوطنية للنشر و التوزيع الجزائر، 1981، ص 127.

و تهدف هذه المدارس إلى تكوين مرشحين إلى الوظائف الإدارية و القضائية و التعليمية، يدوم التعليم فيها أربعة سنوات، تدرس اللغة الفرنسية و اللغة العربية و الأسس العلمية و الرياضية، و التاريخ و الجغرافيا و مبادئ النظم الإدارية تختم الدراسة بشهادة نهاية الدراسات للمعاهد.

و وصل عدد المعلمين في هذه المدارس في 1896 إلى 156 معلم[1] كانت اللغة العربية تعتبر لغة أجنبية و كان مدرسوها تنقصهم الكفاءة العلمية، حيث لم توجد بها معاهد خاصة لتكوين و تخريج معلمي اللغة العربية في المرحلة الثانوية و الجدول رقم[01] يوضح عدد التلاميذ الجزائريين في التعليم الثانوي خلال سنتي 1920-1928.

جدول [01]: تلاميذ التعليم الثانوي في الجزائر[1920-1928].

السنة	الجنسية	البنات	البنون	المجموع
1920	جزائرية فرنسية	10 1.764	405 4.345	445 6.110
1928	جزائرية فرنسية	85 3.533	778 7.316	863 10.869

مصدر: الطاهر زرهوي: التعليم في الجزائر قبل و بعد الاستقلال، المؤسسة الوطنية للفنون المطبعية، الجزائر 1994، ص 27.

ب-المرحلة الثانية: 1930-1962:

شهدت هذه المرحلة تحويل المدارس الفرنسية الإسلامية، إلى ثانويات فرنسية للتعليم العام، لإعداد التلاميذ لشهادة الباكالوريا باللغتين، وهذه المدارس للذكور فقط و تم هذا التحويل بناء على صدور قانون إعادة تنظيم المدارس الحكومية الفرنسية الثلاث حيث صارت تأهل تلميذاتها إلى بكالوريا التعليم الثانوي[بدل الديبلوم فقط] و أدخلت تعديلات على مناهجها حيث صارت تعطي إلى جانب التعليم الإسلامي [الفقه و التشريع] الحضارة و القانون الفرنسي.

[1] بشير دمبرجي: مرجع سابق ، ص 27.

و أنشئت بعد ذلك مدرسة رابعة "فرنسية إسلامية "خاصة بالبنات الجزائريات يتلقين فيها تعليما مزدوجا أسوة بطلبة المدارس الثلاث المذكورة [1]لكن الملاحظ على برامج التعليم الثانوي في تلك المدراس، أنها جاءت لتجعل المواطن الجزائري يتطور في محيط ثقافي عقيم لا يزيد شيئا، و لم يكن يحق الالتحاق بالمدارس الثانوية إلا الأقلية من الجزائريين فكانت نسبتهم بقدر واحد في الخمسين و حتى بعد إنشاء الثانويات-السابقة الذكر- كانت طلبتها يتخرجون ليصبحوا بعدها مدرسيين أو موظفين في سلك القضاء الإسلامي أو الترجمة.

كما شهدت هذه المرحلة إنشاء جمعية العلماء المسلمين، التي عملت على إنشاء المدارس الحرة، شعارها "إن المدرسة جنة الدنيا، و السجن هو نارها، و الأمة التي لا تبني المدارس تبنى لها سجون ..." يذكر الشيخ البشير الإبراهيمي منجزات الجمعية بقوله:"للجمعية الآن بل الأمة الجزائرية أكثر من مائة و خمسين مدرسة ابتدائية حرة رغم الاستعمار .... ثم شيدت الجمعية معهدا ثانويا كخطوة أولى للتعليم الثانوي عمرته بألف تلميذ "[2].

و قامت الجمعية عام 1947 بتكوين معاهد ثانوية، أولها معهد ابن باديس في قسنطينة، و قد بلغ عدد تلامذته في 1950-1951 حوالي 913 تلميذ كما بلغ عدد المعلمين في نفس الفترة 275 معلما[3].

و شهدت هذه المرحلة أيضا إنشاء معهد الحياة على يد جمعية الحياة في وادي ميزاب، لكن و باندلاع الثورة الجزائرية سارعت فرنسا إلى إغلاق هذه الثانويات و متابعة روادها و اغتيالهم.

و مما سبق يتبين لنا برامج الاحتلال خلال هذه الفترة، جاءت لتجعل المواطن الجزائري يتطور في محيط علمي متخلف، عكس أبناء المستوطنين الأوروبيين، الذي كان تعليمهم نوعي و جيد و كذا أبناء الباشوات و الآغوات.

و إن وجد التعليم لفئات الشعب الآخر فكان بهدف خدمة النظرة التكاملية للسياسة الاستعمارية اقتصاديا و سياسيا حيث كانوا بمثابة قوة عمل الرأس المال الفرنسي.

---

[1] رابح تركي: **التعليم القومي و الشخصية الجزائرية**، مرجع سابق، ص 144.

[2] الطاهر زرهوني: **التعليم في الجزائر قبل و بعد الاستقلال**، موفم للنشر، الجزائر، 1994، ص 29.

[3] رابح تركي: **التعليم القومي و الشخصية الجزائرية**، مرجع سابق، ص 211.

3- التعليم الثانوي في الجزائر بعد الاستقلال:

تسلمت الجزائر المستقلة في سبتمبر 1962، نظاما تعليميا مهيكلا حسب أهداف المستعمر الذي سعت لطمس معالم الشعب الجزائري و يؤكد ذلك محمد عمارة بقوله:"و قد صنع الفرنسيون كل ما خطر ببال مستعمر استيطاني غاشم لتحقيق هذه الأهداف... فاغلقوا ، يوم احتلوا البلاد، أكثر من ألف مدرسة و بعد قرن و ربع قرن من احتلالهم [سنة 1954م، عندما أعلنت الثورة المسلحة ضدهم] كانت الأمية في الجزائر91% أما الذين كانوا يقرؤون العربية فلم يزد تعدادهم عن 200.000 تعلمت أغلبيتهم الساحقة في المدارس التي أقامها التيار القومي لحركة التجديد و الإصلاح يقاوم بها الاستعمار..."[1]

و وصفها فراتيل G Viratelle وضع الجزائر غداة الاستقلال بقوله:"بلد ممزق و جريح في عام 1962، بحيث توقع له البعض مستقبل غامضا".

أ-المرحلة الأولى: [1962- 1970]

أدخلت على التعليم الثانوي تغيرات أولية تشمل تغيرات البرامج و إعادة الاعتبار للغة العربية و تدريس مادة تاريخ الجزائر و إفريقيا و لتطبيق هذه التعديلات لجأت الجزائر إلى الاستعانة بالبلدان الشقيقة الصديقة من خلال عقود التعاون لاستعانة بالأساتذة الأجانب كما بقي النظام الإداري و التسييري خلال الفترة مابين 1962-1970 شديد الصلة بما كان خلال الاستعمار إلا أنه شهد تحولات نوعية تطبيقا لاختيارات التعريب و التوجيه العلمي و التقني و ذلك طبقا للمواثيق الأساسية للأمة.

كما تم إنشاء تعليم ثانوي معرب على مستوى خمس ثانويات تم فتحها في ظروف صعبة نوعا ما، بوهران في ثانوية ابن باديس و بقسنطينة في ثانوية عباس لغرور المختلطة و بباتنة في ثانوية الثعالبة للبنات و في ثانوية ابن خلدون، للذكور بالعاصمة حتى يستطيع التلاميذ الذين كانوا يتابعون دراستهم قبل الاستقلال بمدارس جمعية العلماء المسلمين للالتحاق بالطور الأول من التعليم الثانوي هذا ما جعل مشكلة نقص الأساتذة يزيده حدة، لاسيما في المواد

[1] محمد عمارة:**تحديات لها تاريخ**، المؤسسة العربية للدراسات و النشر، مصر، 1982، ص 250.

العلمية، فكانت هذه المؤسسات تحتوي على جميع الأقسام من السنة الأولى ثانوي أي السادسة سابقا إلى غاية السنة النهائية التي تحضر الباكالوريا[1].

و لجأت الحكومة الجزائرية في هذه المرحلة إلى عقد تعاون ثقافي مع فرنسا لتزويد ما يلزم من المعلمين الفرنسيين، كما لجأت إلى البلدان الشقيقة في شكل تعاون ثقافي، كما تم استعمال جمع الهياكل المتاحة و للجوء إلى تطبيق تنظيم بيداغوجية خاصة لمواجهة متطلبات هذه المرحلة نذكر منها:

-تخفيف عدد الساعات المقررة.

-التناوب على الحجرة الواحدة مرات عديدة في اليوم أو تناوب المعلم الواحد على أفواج متعددة و الجدول رقم [02] يوضح تطور التعليم الثانوي في هذه المرحلة، وكان التعليم الثانوي في هذه المرحلة يتكون من طورين:[2]

-الطور الأول: Premier cycle du secondaire

و به أربع سنوات: السادسة و الخامسة، والرابعة و الثالثة، و [تعتبر السادسة السنة الأولى] ومن الطور الأول من التعليم الثانوي تتوج هذه الدراسة بشهادة [BEPC] Bervet de l'eneignement du premier cycle و التي ألغيت بمرسوم 66/38 المؤرخ في 66/02/11 و عوضت بشهادة BEG.

الطور الثاني: Deuxième cycle du secondaire

يحتوي على ثلاث سنوات: السنة الثالثة هي سنة التأهيل لشهادة الباكالوريا، و قد و ألغي النظام الفرنسي لشهادة الباكالوريا بمرسوم 495/63 المؤرخ في 1961/12/31، و أحدثت مكانها بكالوريا جزائرية يمنح فيها التلميذ مرة واحدة في سنة واحدة كلها امتحانات كتابية.

التعليم الثانوي العام:

يدوم ثلاث سنوات ويحضر بمختلف شعب البكالوريا [الرياضيات، علوم تجريبية، فلسفة] أما ثانويات التعليم التقني فتحضرهم لاختيار بكالوريا شعب (تقني رياضيات- تقني اقتصادي)[3]

[1] الطاهر زرهوني: مرجع سابق، ص 72.

[2] عبد الرحمان بن سالم: مرجع سابق، ص 19-20.

[3] المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية و تحسين مستواهم: **النظام التربوي في الجزائر**،ص9.

التعليم التقني طويل المدى و به:-التعليم التقني و التجاربي: و قد يدرس في سبع ثانويات مدة التكوين فيه ثلاث سنوات و يتوج بشهادة البكالوريا، و يتم الإلتحاق به عن طريق مسابقة يشارك فيه تلاميذ السنة 02 من التعليم المتوسط و بعد خمس سنوات دراسية يتوج بشهادة في التعليم التقني و الأخرى تجارية.

و من السنة الدراسية [1968-1969] تم إلغاء هذه الاختصاصات و عوضت شهادة البكالوريا تقني في سبع اختصاصات هي: إلكترونية-إلكترونيك-هندسة-كيميائي تبريد، صناعة ميكانيكية تقنية، سكرتارية، و تقنية تجارية كما تم إدخال نظام المراقبة المستمرة على البكالوريا التقنية عوض الاختيارات التطبيقية.

ما يميز هذه المرحلة هي التحديات السياسية و الاقتصادية و الاجتماعية الصعبة التي كانت تعيشها الجزائر بفعل ضعف الدولة اقتصاديا و النزوح الريفي و النمو الديمغرافي في كثير من المدن الذي لم يمكنها من رسم إستراتيجية واضحة بإصلاح التعليم الموروث عن التعليم الفرنسي، كما اضطرت في المحافظة على الوضع الراهن مع الشروع في بعض المحاولات لإصلاح بعض الجوانب من منظومة التعليم.

جدول رقم [02]:تطورا لتعليم الثانوي في الجزائر [1962-1970]

السنة الدراسية	التلاميذ		الأساتذة		الهياكل	
	في الثانوي العام	في الثانوي التقني	جزائريون	الأجانب	ثانويات	متاقن
[1962 - 1963]	/	/	532	684	34	05
[1963 - 1964]	5823	/	693	921	/	/
[1964 - 1965]	9.031	1.397	/	/	/	/
[1965 - 1966]	12.574	2.332	/	/	/	/
[1966 - 1967]	19.340	2.277	799	1.811	52	07
[1967 - 1968]	19.340	3.994	1.003	1.827	56	07
[1968 - 1969]	22.085	4.316	1.030	1.945	56	07
[1969 - 1970]	28.630	5.509	1.030	2.093	60	07

المصدر: وزارة التربية :تطور أعداد التلميذ – المعلمين – المؤسسات من 1963/62 إلى 1990/89 مديرية التخطيط الجزائر ،جانفي 1990

إن أهم ماميز هذه المرحلة الظروف ،الاجتماعية، السياسية ، والاقتصادية الصعبة التي مرت بها الجزائر حيث سجل ارتفاع النمو الديمغرافي في المدن بفعل النزوح الريفي هو الأمر الذي عرقل وضع إستراتجية الإصلاح العلم الموروث عن الاستعمار مما اضطر بالجزائر إلى المحافظة على الوضع الراهن و الشروع في بعض محاولات الإصلاح خاصة في مجال سد الحاجات الأساسية من هياكل استقبال و موارد البشرية، إضافة إلى إتباع سياسة التعريب من خلال تعميم استعمال اللغة العربية

ب-المرحلة الثانية [1970-1980]:

عرفت باسم مرحلة الإصلاح الشامل من خلال المخططان الرباعيان [1970-1974]و[1974-1977]،تميزت بصدور مرسوم 170-171بتاريخ1971/06/17 الذي يحث على إحداث المتقن لهدف تكوين الأطر للمتوسطة ،تقسم الدراسة فيها إلى نوعين ، تقني وزراعي ، وبناء على هذا المرسوم، ثم تنصيب متاقن ذات المرحلتين تتضمن كل واحد منها تكوين لمدة سنتين، لكن في 1974، ألغيت متاقن الطور الأول قبل تنصيب الطور الثاني ووجه التلاميذ إلى التعليم الثانوي التقني، كما عرفت هذه المرحلة إعداد مشروع وثيقة إصلاح التعليم 1974 التي صدرت بعد تعديلها في شكل أمر 11أفريل 1976 و هو الأمر المتعلق بتنظيم التربية و التكوين و الذي نص على تنظيم التعليم الثانوي و ظهور فكرة التعليم المتخصص، حيث تدوم الدراسة في هذه المرحلة 3سنوات و تنتهي باجتياز مختلف شعب البكالوريا التي تؤدي إلى الجامعة.

و تحضر ثانويات التعليم العام لاجتياز الامتحان المذكور في الرياضيات و العلوم و الآداب[1] و كانت هذه الإصلاحات ترمي إلى:

-بلوغ عدد2.600.000 تلميذ خلال السنة الدراسية 1974/1973 بمعدل 75% على المستوى الوطني بما في ذلك تلاميذ المرحلة الثانوية.

-بناء 4000 قسم دراسي جديد و توفير 2000 مسكن وظيفي.

-تكوين 1200 معلم لجزأرة المناصب المشغولة من طرف المعلمين الأجانب.

-تكوين 1000 أستاذ في التعليم الثانوي.

[1] المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية و تحسين مستواهم، مرجع سابق، ص 69.

-و قصد بلوغ تلك الأهداف شرعت الحكومة في جملة إصلاحات شملت البرامج و المناهج التعليمية.

-إصلاح الخريطة التربوية و المدرسية و الإدارية.

-إصلاح مقاييس التوجيه.

-إعادة النظر في مقاييس التقييم لتفادي التسربات و إعادة السنة في هذه المرحلة استمر تسليم شهادة البكالوريا طبقا للتنظيمات المعمول بها خاصة المرسوم 495/63 المؤرخ في 1963/12/31، و ذلك طيلة الفترة الاستقلالية التي تمتد إلى سبتمبر 1980 و بلغ عدد المشاركين في امتحان البكالوريا في 1972 بـــ: 15.193ناجح منهم 7.400 بنسبة 48.31%.

و الجدول رقم [03] يوضح تطور نسب النجاح في البكالوريا خلال هذه الفترة، و اشتملت على خمس شعب و هي[1]:

1- الآداب العربية.2-العلوم.3-الرياضيات.4-التقنيات الرياضية.5-التقنيات الاقتصادية.

جدول [03]: تطور نسب النجاح في الباكالوريا [1972-1980].

السنة الدراسية	نسبة النجاح
[1972-1971]	% 48.31
[1973-1972]	%32.44
[1974-1973]	%41.10
[1975-1974]	%32.32
[1976-1975]	%44.75
[1977-1976]	%17.10
[1978-1977]	%17.71
[1979-1978]	%25.31
[1980-1979]	%29.01

المصدر: الطاهر زرهوني: التعليم في الجزائر قبل و بعد الاستقلال، المؤسسة الوطنية للفنون المطبعية، الجزائر، 1994، ص 158.

[1] عبد الرحمان سالم: مرجع سابق، ص 338.

و قد عرفت هذه الفترة [1970-1980]عدة صعوبات من بينها:

-في سنة 1974 تخلى 118 أستاذ جزائريا عن مناصبهم منهم 80 في اللغة الفرنسية أي ما يعادل تقريبا بنسبة 50%من مجموع المتخرجين من المدرسة العليا للأساتذة.

-و في سنة1976 تم تنصيب 42 أستاذ فقط من بين 161 متخرج من المدرسة العليا في اللغة العربية، و تخفيفا للنقص الفادح وضع عناصر الخدمة الوطنية تحت تصرف وزارة التعليم[1] لتحليل هذه الأزمة يمكن إرجاع أسبابها إلى رفض خرجي الجامعة المناصب المفتوحة عليهم نظرا لانعدام السكن و يعينهم في مناصب نائية و ضعف الأجرة إضافة إلى اكتظاظ الأقسام، فحتى القسم الذي يحضر لشهادة البكالوريا يضم أحيانا 60 طالب فأكثر، الشيء الذي يرهق الأستاذ و يعرقل مهامه.

فسخ العديد من الأساتذة الأجانب المتعاونين لعقودهم دون سابق إعلان أو مبرر فلجأت الجزائر بسبب ذلك إلى تنويع التعاون لانتداب الأساتذة من أكبر عدد ممكن من البلدان العربية و الأجنبية و وصل عددهم في الموسم الدراسي 1977/1976، 1989 أستاذ من الدول العربية، 1825 من الدول الأجنبية[2]

لكن نتيجة هذا التوظيف لم تكن لسد الفراغ، فاضطرت الجزائر إلى توظيف كل من قدم ملفا مقبولا و أحيانا حتى و لم يسبق له و أن مارس التعليم، تلك العوامل جعلت مؤسسات التعليم تجمع ممثلي 40جنسية مختلفة، و بحلول سنة 1978، صدر مرسومان يتعلق الأول بالسماح لموظفي القطاعات المختلفة بأن يقوموا بحصص تدريسية كعمل إضافي و يتعلق الثاني بالتوظيف الجزئي في المؤسسات التعليمية و من بين الانتقادات الموجة للنظام التربوي في هذه المرحلة ما يلي:

1-إن النظام التعليمي كان في صالح الشعب المزدوجة لكون جميع الأبواب مفتوحة أمامهم سواء في الثانوي و الجامعة أو عالم الشغل على عكس الشعب المعرفية.

[1] الطاهر زرهوني: مرجع سابق، ص 79.

[2] المرجع نفسه: ص 89.

2-هذا النظام أعطى امتياز لشعب التعليم المزدوج من خلال التحاق التلاميذ المتفوقين بها.

3-أصبح الانتساب إلى الشعب المعربة انتقاص و استصغار في نفسية التلميذ، مما أدى إلى ظهور تيارات معادية وصلت حد الصدام في الجامعة و حتى في الثانوي الأمر الذي لا يزال يعاني منه المجتمع الجزائري إلى يومنا هذا.

-تميزت المرحلة [1970-1980] بعدم الاستقرار بحيث عرفت مجالات إصلاحية متسرعة، انعدمت فيها صفات التخطيط و الرؤية المستقبلية، و يظهر ذلك جليا في الشعب المعربة و الشعب المزدوجة اللغة، حيث كانت الأبواب مفتوحة أمام الشعب المزدوجة في التعليم الثانوي و في المراحل الأخرى عكس الشعب المعربة التي همشت و صار الانتساب إليها مركب نقص لدى التلاميذ، إضافة إلى التخلي عن عدد كبير من الأساتذة سواء الجزائريين أو الأجانب عن مناصب عملهم و وجود صعوبة كبيرة في تعويضهم بسبب انعدام سياسة تكوينية واضحة، و اقتصر التكوين على المدرسة العليا للأساتذة بالقبة فقط، حيث تتخرج منها كل سنة دفعات غير كافية في مواد عديدة ما عدا الرياضيات و العلوم و الفيزياء باللغة العربية التي كانت لا وجود لها في المدرسة و لا في الجامعة إن هذه السلبيات لا يمكن أن تغطي الإنجازات الكبيرة التي تمت في قطاع التعليم الثانوي خلال هذه الفترة حيث عرفت عدد التلاميذ قفزة نوعية بحيث تضاعفت حوالي خمسة مرات و كذلك عدد الهياكل القاعدية التي تضاعفت بدورها إلى الضعف، أنظر الجدول [04]حول تطور التعليم الثانوي في الجزائر خلال هذه الفترة.

جدول رقم [04]: تطور التعليم الثانوي في الجزائر [1970-1980].

السنة الدراسية	التلاميذ		الأساتذة		هياكل الاستقبال	
	في الثانوي العام	في الثانوي التقني	جزائريون	الأجانب	ثانويات	متاقن
[1970 - 1971]	35.998	6.786	1.289	2.759	65	07
[1971 - 1972]	43.648	7.346	1.309	2.772	63	08
[1972 - 1973]	53.807	7.854	1.201	2.931	78	08
[1973 - 1974]	65.676	8.203	977	3.462	84	09
[1974 - 1975]	75.797	9.142	2.077	2.641	97	17
[1975 - 1976]	99.331	12.065	2.284	3.026	103	17
[1976 - 1977]	113.216	11.410	2.593	3.367	125	17
[1977 - 1978]	134.427	11.639	3.286	3.756	156	19
[1978 - 1979]	154.430	11.904	4.136	3.796	159	22
[1979 - 1980]	183.205	12.770	4.994	4.371	185	23

المصدر: وزارة التربية: تطور إعداد التلاميذ، المعلمين، من 1963/1962 إلى 1990/1989، مديرية التخطيط الجزائر،جانفي، 1990.

جـــ-المرحلة الثالثة [1980-1990]:

تميز التعليم الثانوي في هذه المرحلة بتحولات عميقة شملت ما يلي:

1-التعليم الثانوي التقني:

-عرف تنصيب التعليم الثانوي تقني قصير المدى يتوج بشهادة كفاءة تقنية BCT في 1981.

-السماح لحاملي شهادة البكالوريا تقني الدخول للجامعة في 1982.

-إلغاء التعليم التقني الطور القصير BCT في 1984.

و بحلول السنة الدراسية 1985/1984تم الشروع في إصلاح التعليم الثانوي الذي كان في انتظار تنصيبه منذ أفريل 1976، و اشتمل التعليم الثانوي كل هذه المرحلة –تطبيقا لأحكام المرسوم الخاص بتنظيم و تسيير المؤسسات التعليم الثانوي –على مايلي:[1]

[1] الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية: **مرسوم تنظيم و تسيير مؤسسات التعليم الثانوي**، رقم 76، الجريدة الرسمية، رقم 23،1976/04/33، المادة 17.

-التعليم الثانوي العام:

يدوم ثلاثة سنوات، يتم تحضير التلاميذ إلى مختلف الشعب العلمية و الأدبية .

-التعليم الثانوي المتخصص:

يهدف إلى إتاحة الازدهار للمواهب البارزة التي يتم اكتشافها لدى الشباب أثناء المرحلة الأساسية، وينبغي أن يدعم التعليم الثانوي ،تلك المواهب و ينمي شخصيته أصحابها بواسطة الطرائق المناسبة و التدريبات الملائمة، و يدوم ثلاث سنوات.

-التعليم التكنولوجي والمهني:

يهدف إلى تحضير الشباب لشغل المناصب في مختلف القطاعات الإنتاجية و عليه بتكوين التقنيين و العمل المهرة كما يحضر لمواصلة الدراسة العالية، يدوم بين سنة وأربعة سنوات كما عرف القطاع أيظا خلال نفس السنة [1984-1985] مايلي:

-فتح شعب الإعلام الآلي في ثلاثة ثانويات؛

-توسيع شعب الرياضيات و شعب التعليم التقني قصد تحقيق التوازن بين التعليم العام والتعليم التقني، وتوجيه التلاميذ على أساس النتائج التي حصل عليها أساس في الرياضيات

أما بالنسبة لمقاييس التوجيه التلاميذ إلى الشعب و القبول في السنة الأولى الثانوي صدرت تعليمات وزارية عن طريق المنشور رقم 1209/المؤرخ في 1985/01/5ووحدت الأهداف المخططة كما يلي:[1]

75 % من التلاميذ المقبولين في السنة الأولى ثانوي يوجهون إلى مختلف الشعب التعليم العام.

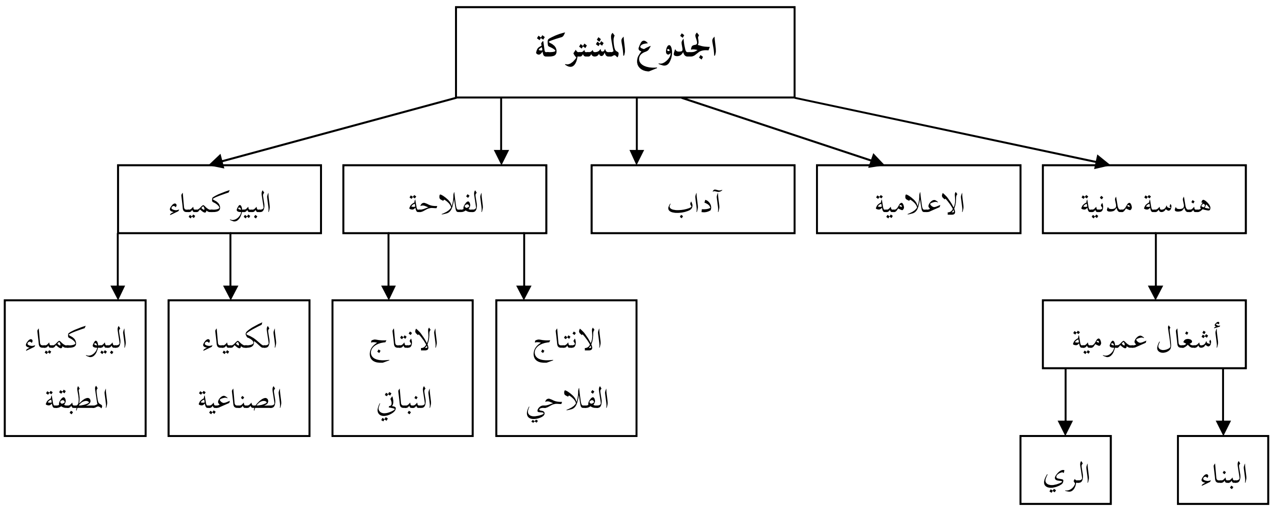
25% من التلاميذ المقبولين في السنة الأولى ثانوي يوجهون إلى جذوع مشتركة في التعليم التقني على أساس النسب التالية:

الجذع المشترك تقني 8%، الجذع المشترك :مكرر8%الجذع المشترك الهندسة المدنية5%، الجذع المشترك كيمياء 4%.

[1] الطاهر زرهوني: مرجع سابق، ص 163.

إن التطبيق الفعلي الإصلاح كان في الموسم الدراسي 1985/ 1986وفق هيكلة الجديدة التالية:

الجذوع المشتركة:



شكل يوضح هيكلة التعليم الثانوي الثالثة

إن بحلول 1986/1985 تم الشروع في تنصيب وتطبيق إصلاح التعليم الثانوي أي السنة التي أنشئت فيها جذوع مشتركة، تفرغت إلى شعب عديدة،وبعد حذف الجذع المشترك الوحيد الذي كان يحتوي على التقني الرياضي الصناعي فأحدثت الشعب التقنية كالبيوكمياء، الإعلام الآلي،الكيمياء الصناعية، الري أشغال عمومية،علوم فلاحيه،البناء،وأحدثت أيضا شعبة العلوم الإسلامية[1]

كما تم إدخال تعاليم اختيارية على مستوى مجموعة من مؤسسات التعليم.

أما شهادة الباكالوريا،فشهدت بعض التعديلات الخاصة بالشعب الجديدة التي استخدمت منذ 1985كما يبرزها القرار الوزاري المشترك المؤرخ في 1مارس 1987 المتعلق كذلك بإعادة تنظيم امتحان البكالوريا و المعدل للقرار الوزاري المؤرخ في 03 مارس 1972 و المتعلق ببكالوريا التقني. و كذلك المراقبة المستمرة التي تعني المواد التي ليس لها

[1] عبد الرحمان بن سالم: مرجع سابق، ص 336.

اختبار في البكالوريا كالفيزياء والكيمياء والتربية السياسية بالنسبة للشعب الأدبية و التاريخ و الجغرافيا الفرنسية و التربية السياسة بالنسبة للشعب العلوم و الرياضيات، وذلك لتؤخذ بعين الاعتبار النقاط التي تفوق المعدل في هذه المواد أثناء السنة الدراسية لصالح المرشحين النظامين إذا لم يحصلوا على المعدل الكافي يوم الامتحان،والجدول رقم [05] يبرر تطور النجاح في البكالوريا خلال هذه الفترة.

جدول رقم [05]: تطور نسب النجاح في الباكالوريا [1980-1988].

السنة الدراسية	نسبة النجاح في البكالوريا
[1980 - 1981]	%20.50
[1981 - 1982]	%33.57
[1982 - 1983]	%18.06
[1984 - 1985]	%20.58
[1985 - 1986]	%29.93
[1987 - 1988]	%15.70

المصدر: الطاهر زرهوني: التعليم الثانوي في الجزائر قبل و بعد الاستقلال، المؤسسة الوطنية للفنون المطبعية، الجزائر 1994، ص 158.

و أدخلت على التعليم الثانوي مواد جديدة تمثلت في المواد التالية:

الإعلام الآلي، الإلكترونيك، العلوم الإسلامية و الفنون التشكيلية و الموسيقى و التربية البدنية، ثم اللغتين الاسبانية و الألمانية ابتداء من الموسم الدراسي 1986-1987، كما تم توسيع التربية التكنولوجية إلى التعليم الثانوي و تعميم التربية الإسلامية و التاريخ ليشملا جميع الشعب.

كما جدد الميثاق الوطني عددا من المهام الخاصة بالتعليم الثانوي زيادة على الأهداف العامة التي حددها للمنظومة التربوية ككل بالعبارات الآتية:

"إن التعليم الثانوي العام و التقني نظام يأتي امتداد للمدرسة الأساسية و ممر إجباري نحو التعليم العالي من جهة و نحو الشغل من جهة أخرى، و ينبغي أن يكون منسجما

و متبلورا في مجموعة متناسقة تتحدد فيها الفروع وفقا لطبيعة الشروط الاقتصادية، احتياجات المجتمع المخططة و يعتبر هذا التعليم معبرا حقيقيا مفتوحا على دنيا العمل"[1].

و الملاحظ من خلال هذه الأهداف أن وظيفة التعليم الثانوي خلال هذه الفترة انحصرت في:

-المساهمة في ترقية الطاقات البشرية و تنميتها.

-إعداد الطلاب الذين لهم إمكانات تسمح لهم من مواصلة الدراسة.

-الاستجابة لمتطلبات التنمية و عالم الشغل.

شهد قطاع التعليم الثانوي في الجزائر خلال الفترة [1980-1990] تطورا كبيرا حيث وصل عدد الثانويات و المتاقن إلى 137.621 على التوالي خلال الموسم الدراسي: 1990/1989[أنظر الجدول 06]، في حين لم يتجاوز عددها غداة الاستقلال 120/34 خلال الموسم 1976/1975.

كما تميز بتطبيق إصلاحات شملت فتح شعب جديدة و تنويعها، و خاصة في مجال التعليم الثانوي التقني، لكن هذه المرحلة شهدت جملة من النقائص يمكن ذكرها كالآتي:

-العجز في توفير الأساتذة الأكفاء في المواد العلمية و التقنية بحيث احتاج التعليم الثانوي في 1987/1986 إلى 5.788 أستاذا و في سنة 1988/1987 إلى 3.245 أستاذا[2].

-نقص التجهيزات و الكتب في المواد التقنية باللغة العربية.

-التأخر المعتبر في إنجاز الهياكل القاعدية مما سبب تشغيل المؤسسات فوق طاقتها، بسبب اكتظاظ الأقسام مما أدى إلى تدني ظروف العمل مما انعكس سلبا على نوعية التعليم و نسب النجاح في البكالوريا التي انخفضت إلى 15.70% في جوان 1988.

-عدم تنصيب التعليم الثانوي المتخصص و كذا التعليم الثانوي التكنولوجي و المهني و هو ما أدى إلى نقص كبير في عدد التقنيين الساميين و عدم إيجاد فضاءات تكوينية للمتسربين من التعليم الثانوي.

---

[1] الميثاق الوطني: الجريدة الرسمية، العدد 07، الأحد 01 جمادى الثانية 1406 الموافق لـــ 1989/04/16، ص 236.

[2] الطاهر زرهوني: مرجع سابق، ص 171.

لكن بالرغم من هذه السلبيات، فقد خطى التعليم الثانوي في هذه المرحلة خطوات كبيرة في التخلص من الطابع النظري الذي كان يتصف به منذ الاستقلال و كذا تعميق و تعميم المواد التي تدخل في إطار التكوين الإديولوجي و السياسي كالتربية الإسلامية و التاريخ.

جدول [06]: تطور التعليم الثانوي في الجزائر [1990/1980]

السنة الدراسية	التلاميذ		الأساتذة		هياكل الاستقبال	
	في الثانوي العام	في الثانوي التقني	الجزائريين	الأجانب	ثانويات	متاقن
[1980 - 1981]	211.648	14.493	6.284	4.174	205	25
[1981 - 1982]	248.996	16.348	8.295	4.241	222	24
[1982 - 1983]	279.299	19.857	10.168	4.124	248	24
[1983 - 1984]	325.869	32.086	12.597	4.995	286	33
[1984 - 1985]	358.849	42.577	14.502	3.916	309	44
[1985 - 1986]	423.502	66.886	19.220	4.498	342	73
[1986 - 1987]	503.308	98.300	24.939	4.480	385	96
[1987 - 1988]	591.783	128.08	31.844	3.563	440	110
[1988 - 1989]	714.966	156.42	39.538	2.798	574	131
[1989 - 1990]	753.977	165.18	44.348	2.474	612	137

المصدر: وزارة التربية: تطور أعداد التلاميذ المعلمين، المؤسسات من 1963/1962 إلى 1990/1989 مديرية التخطيط، الجزائر، جانفي 1990.

المرحلة الرابعة [1990-2000]:

شهدت هذه المرحلة تأسيس لجنة وطنية لإصلاح المنظومة التربوية حدد المشروع التمهيدي الذي أعدته وظيفة هذا الطور، حيث ركز على:

-تجسيد التمييز بين نمطين من التعليم الثانوي الذي يوجه إلى الجامعة و التعليم الذي يحضر إلى عالم الشغل [تعليم تأهيلي].

-تبسيط و تخفيف الهيكلة التي أدرجت في الثمانينات حيث تم التخلي عن تنويع شعب التعليم التقني.

-وضع نظام مبني على مقاييس موضوعية.

-و كانت إعادة الهيكلة الجديدة[1] بحيث يمكن التمييز بين نمطي التعليم الثانوي [التعليم الثانوي العام و التكنولوجي، و التعليم الثانوي التقني] عند الدخول السنة الثانية ثانوي و هي سنة التوجيه إلى الشعب المفتوحة في كل نمط، و فيما يلي نستعرض شعب كل منها:

-أولا:شعب التعليم الثانوي العام و التكنولوجي:

و يشمل مجموعة الشعب الأدبية [الآداب و العلوم الإنسانية، الآداب و العلوم الشرعية، الآداب و اللغات الأجنبية].

-مجموعة الشعب العلمية [علوم الطبيعة و الحياة، العلوم الدقيقة]

-مجموعة الشعب التقنية [هندسة مدنية، هندسة كهربائية، تسيير و اقتصاد].

-ثانيا: شعب التعليم الثانوي التقني:

-و يتكون هذا النمط من مجموعتين من الشعب هما:

-المجموع الأول: يتوجه إليه تلاميذ جذع مشترك علوم.

-المجموع الثاني: يتوجه إليه جذع مشترك تكنولوجيا.

أما شهادة الباكالوريا فشهدت تعديلا في 1993 حيث تقلص عدد الشعب إلى سبع فقط و هي[2]:

1-آداب و لغات حية.
2-علوم الطبيعة و الحياة.
3-آداب و علوم إسلامية.
4-تكنولوجيا.
5-آداب و علوم إنسانية.
6-علوم دقيقة.
7-تسيير واقتصاد.

-و صارت الاختبارات تجرى في جميع المواد التي يتعلمها التلميذ في السنة الثالثة في التعليم الثانوي مع مراجعة المعدلات لحفظ التوازن بين المواد و جعلها تتراوح بين 1-5.

-فصل مادة الكيمياء و استقلالها في اختبارات شعبة العلوم الدقيقة و علوم الطبيعة و الحياة.

---

[1] وزارة التربية الوطنية: **إعادة هيكلة التعليم الثانوي**، الجزائر، مارس 1962، ص 08.

[2] عبد الرحمان بن سالم: مرجع سابق، ص ص 338-339.

و الجدول رقم [07] يبين تطور نسب النجاح في نسب النجاح في شهادة الباكالوريا [2000-1990]

السنة الدراسية	نسبة النجاح في البكالوريا
[1994-1993]	%17.9
[1995-1994]	%18.7
[1996-1995]	%23.3
[1997-1996]	%24.8
[1998-1997]	%23.4
[1999-1998]	%22.21
[2000-1999]	%28.72

المصدر: الديوان الوطني للإحصائيات:إحصائيات [2000/1994]،الجزائر
[http:www.Ons.dy/Thna-Sta htm] 22/11/2006

شهدت هذه المرحلة إصلاحات لم تكن كافية في إحداث التغيرات الموجودة و السبب في ذلك يعود إلى:

-الازدواجية في الغايات [التحضير للتعليم العالي و التعليم للتحضير إلى عالم الشغل]،ذلك أن هذا الطرح المزدوج لوظيفة التعليم الثانوي والسعي في تحقيقه منذ الاستقلال إلى غاية هذه المرحلة يطرح إشكالا حول قدرة التعليم الثانوي على القيام بوصفتين لتحقيق هدفين متناقضين بنفس المحتوى لنفس التلميذ .

فإذا كان الهدف التحضير للتعليم العالي و بالتالي رفع مستوى التلاميذ العلمي وتطور قدراتهم فهذا يتطلب تحديد شروط بيداغوجية بإمكانها تحقيق هذا الهدف من خلال تحقيق النوعية و المرودية الجيدة .

أما إذا كان الهدف هو التحضير لعالم الشغل أي تزويد المجتمع بالأيدي العاملة و الدرجة الرابعة من تقنيين ،وهذا يعني إعداد التلميذ للنجاح قصد الوصول على درجات دراسية عالية بغض النظر عما تحقق من التاريخ في عملية تطور ،شخصيته و معارفه وتعديل سلوكه .

هذه الازدواجية أدت بالطلبة المتخرجين من التعليم الثانوي إلى إجراء تكوين إضافي عند توظيفهم نتيجة عدم تأقلمهم مع مناصب عملهم نتيجة عدم تطابق بين تكوينهم و متطلبات ذالك العمل.

-تراجع الإقبال على شعبة العلوم الدقيقة مما أدى إلى توجيه التلاميذ ذوي المستوى الدراسي المتوسط إلى هذه الشعبة فتسبب في انخفاض مستوى النتائج و عزوف غالبية أولياء التلاميذ عن حث أولادهم للالتحاق بهذه الشعبة .

-التحجيم الغير المتوازن بين الشعب و إعطاء أهمية كبرى لشعبة العلوم الطبيعية و الحياة كما شهدت هذه المرحلة سابقة خطيرة وتمثلت في تسرب أسئلة امتحان الباكالوريا عام 1992 مما أدى إلى استقالة الوزير آنذاك و إعادة إجراء الامتحان إضافة إلى تغير المقررات و المناهج الدراسية عدة مرات، وتسجل نقص كبير في عدد الكتب و المراجع المدرسية، مما سبب في كثير من الأحيان صعوبات كبيرة في تطبيق البرامج الدراسية .

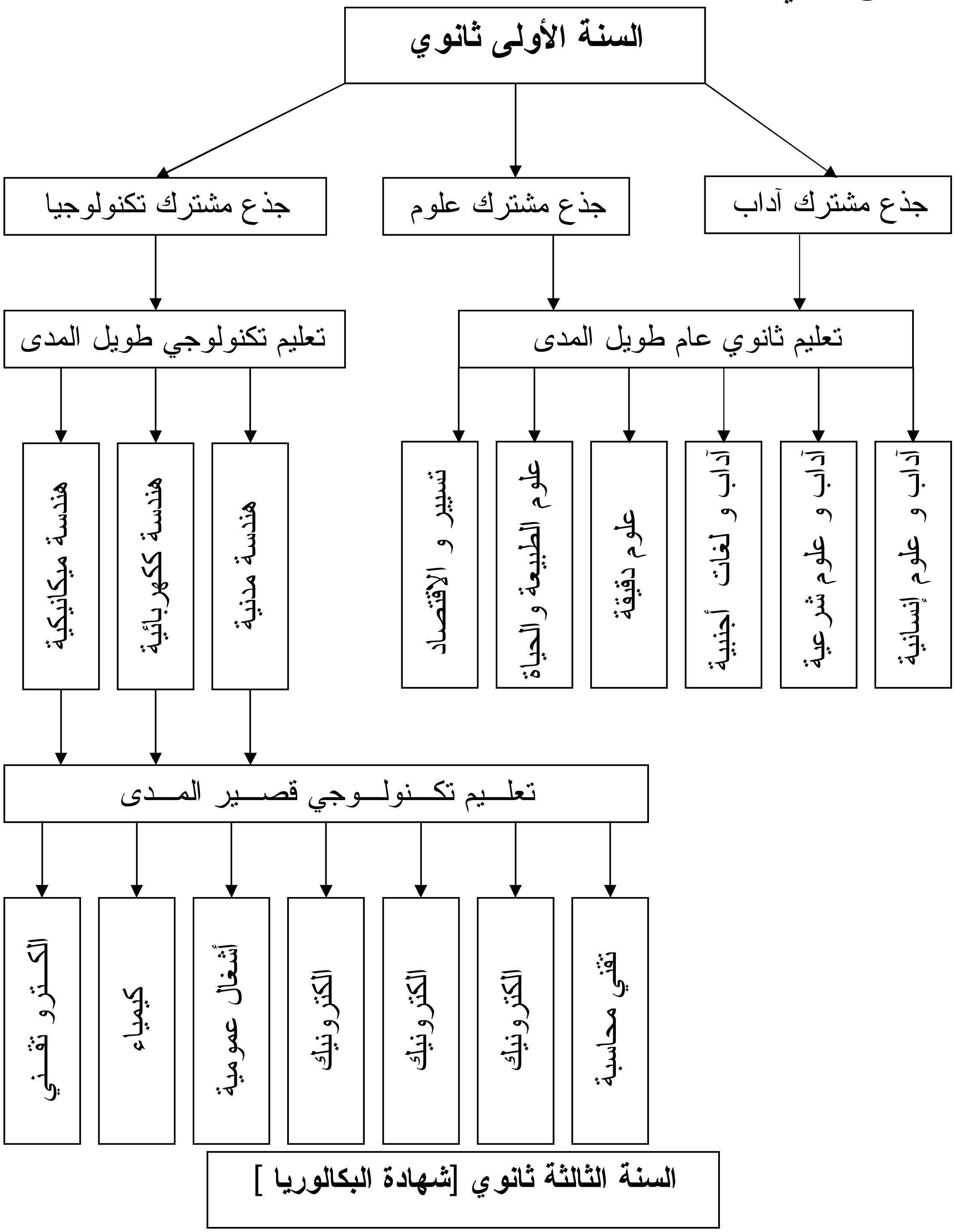
جدول رقم [08]: يبرز تطور التعليم الثانوي في الجزائر[1994-2000]

السنة الدراسية	التلاميذ	الأساتذة		هياكل الاستقبال		
		الجزائريين	الأجانب	ثانويات	متاقن	مختلطة
[1994 - 1995]	821.059	50.328	314	/	/	/
[1995 - 1996]	853.303	52.210	248	/	/	/
[1996 - 1997]	855.481	52.944	199	/	/	/
[1997 - 1998]	879.090	53.343	193	817	227	86
[1998 - 1999]	909.927	54.033	147	838	232	11.3
[1999 - 2000]	92.959	54.761	127	852	237	129

المصدر:الديوان الوطني للإحصائيات: إحصائيات[1994-2000]،الجزائر [Http://www.Ons.Dy/Them-Stahtm

و قد هيكلة التعليم الثانوي[1] في هذه المرحلة حسب الشكل التالي:

السنة الأولى ثانوي



شكل يوضح هيكلة التعليم الثانوي الرابعة

[1] عبد الرحمان بن سالم: مرجع سابق، ص 129.

المرحلة الخامسة من (2003-2005):

و من هنا اضطرت وزارة التربية الوطنية إلى إعادة النظر في المنظومة التربوية من خلال إصلاح شامل، لكن هذه المرة يكون بالتدريج عكس الإصلاحات الماضية في نظام بنيتها و تجلت معالمه منذ الدخول المدرسي 2003/2002 على الشكل التالي[1]:

أ-مرتكزات التعليم الثانوي:

-تعليم ثانوي عام و تكنولوجي يوجه لمتابعة الدراسات في التعليم العالي.

- تعليم ثانوي تقني وضع للتحضير لسوق العمل.

-تجلب الاختصاص المبكر لتمكين التلاميذ من التجانس المعرفي و إقامة قاعدة للثقافة العامة.

ب-غايات التعليم الثانوي العام و التكنولوجي:

-المساهمة في تطوير و تحسين المستوى المعرفي و الوعي لدى المواطنين.

-تحضير حاملي الشهادات ذوي مستويات معرفية و كفاءات معادلة لمستويات و مقاييس دولية.

-تدعيم قيم الثقافة الوطنية و الحضارية و العالمية.

-البحث عن أنماط التنظيم و التسيير الأكثر نجاعة.

1-أهداف التربية العامة:

-إيقاظ الشخصية، الفضول، الفكر الناقد، الإبداع...

-المظهر الاجتماعي: التعاون و الاتصال، الحياة و الضغوطات الاجتماعية.

-اكتساب المعارف.

2-أهداف منهجية:

-الطرائق العامة للعمل: العمل الفردي و العمل الجماعي.

-طرائق تشجيع المهارة و الفهم.

-طرائق التفكير العلمي.

3-أهداف التحكم في اللغات: العمليات المنطقية الرياضية، اللغة الوطنية، و اللغات الأجنبية.

---

[1] وزارة التربية الوطنية: **مشروع إعادة تنظيم التعليم و التكوين مابعد الإلزامي**، الجزائر، فيفري 2005، ص 05.

4-أهداف التكوين العلمي و التقني:

-فهم محيط الإنسان.

-تنمية الفضول و البحث العلمي و الخيال الإبداعي.

-فهم الطرائق العلمية.

-اللجوء إلى مقاربات تجريبية.

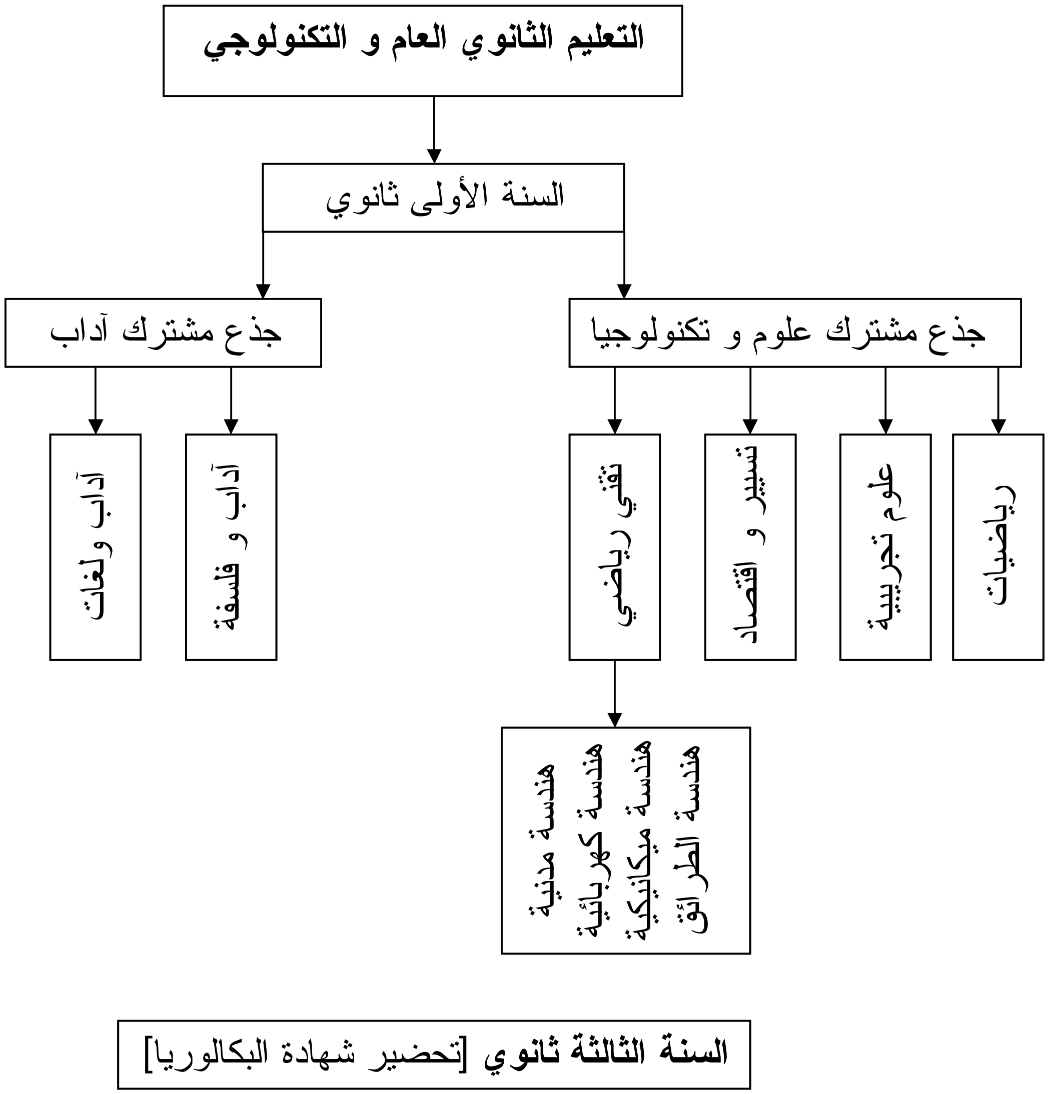
جـ-الخصائص الجديدة لهيكلة التعليم الثانوي:

أصبح عدد الجذوع المشتركة اثنتان علوم تكنولوجيا و آداب يدرسان في السنة الأولى ثانوي، يوجه بعدها التلاميذ الناجحون إلى ستة شعب منها:أربعة تمثل الجذع المشترك علوم و تكنولوجيا [رياضيات، علوم تجريبية، تسيير و اقتصاد، تقني رياضي]و يشمل هذا الأخير أربع شعب [هندسة مدنية، هندسة ميكانيكية، هندسة الطرائق، هندسة كهربائية]، أما الجذع مشترك آداب فلقد أصبح يحتوي على شعبتين [آداب وفلسفة، لغات أجنبية]تدرس جميعها في السنة الثانية ثانوي و أخيرا السنة الثالثة ثانوي التي يحضر بها التلاميذ شهادة الباكالوريا[1].

كما تم التقليص من الحجم الساعي لبعض المواد، و إضافة شعب جديدة مثل الإعلام الآلي.....

[1] وزارة التربية الوطنية: المنشور الوزاري رقم 2005/41، المتعلق باجراءات التوجيه إلى الجذع المشترك لسنة الأولى من التعليم الثانوي العام و التكنولوجي، الجزائر، 2005/03/27.

التعليم الثانوي العام و التكنولوجي:



شكل يوضح هيكلة التعليم الثانوي الخامسة

ثالثا- مخططات إصلاح التربية والتعليم الثانوي في الجزائر:

.بما أن المنظومة التربوية تعد نظاما أساسيا يكمل النظم الأخرى لبناء مجتمع قوي ومتماسك فقد أولت الجزائر عناية بالغة بقطاع التربية و التعليم منذ السنوات الأولى للاستقلال إيمانا منها بأن التربية و هي وسيلة التنمية و التطور و أن التعلم هو السلاح الفعال

لتحقيق أهدافها في شتى المجالات، و كانت البداية بإنشاء وتأسيس منظومة تربوية جزائرية أصيلة تتيح فرص التربية و التعليم لكافة أبنائها في إطار مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية ،معتمدة على الإصلاحات التربوية بهدف تحسين و تطوير الأوضاع المزرية الموروثة عن الفترة الاستعمارية سواء من حيث الهياكل البيداغوجية أو جانب التأطير أو من حيث مضمون وأهداف التعليم نفسها، وهذه الإصلاحات التربوية المعتمدة جاءت ضمن مخططات التنمية الشاملة التي انتهجتها الجزائر لمواكبة تطورات العصر و تحدياته في جميع الميادين وتكييف التعليم مع هذه التطورات و إعطائه نوعا من الفعالية للوصول إلى تحقيق الأهداف المرجوة منه، و هذا لأن التعليم يعد الوسيلة الأنجع لتحقيق ذلك فهو يزود المتعلم بالمعارف و الخبرات والمهارات ليستثمرها في تطوير المجتمع، حيث أن كل مخطط يعتمد لتمكين التلاميذ من تحصيل دروسهم و تحسين مستواهم، وذلك بتدارك النقائص التي تعرقل هذه العملية، معتمدة قي ذلك كما سبق الذكر على سياسة الإصلاحات، فعمدت إلى إحداث عدة تغيرات على المنظومة التربوية في كل المراحل التعليمية منذ الاستقلال إلى الآن، تبعا لمتطلبات المجتمع الاجتماعية و الاقتصادية و الثقافية، وفيما يلي: أهم مخططات الإصلاح التربوي التي عرفها النظام التربوي الجزائري بعد الاستقلال.

أ-مرحلة ما بعد الاستقلال:[1]

لقد اصطدمت الدولة الجزائرية بعد الاستقلال بمشاكل كثيرة مست قطاع التربية و التعليم و التكوين،حيث لم يكن هناك إلا خمسة وعشرون هيكل استقبال حوالي 6000 مكون إضافة إلى عدم تماشي محتويات المناهج والبرامج مع ثقافة المجتمع الجزائي و تطلعاته المستقبلية والتنموية،إضافة إلى النقص الملحوظ في الكوادر و الأطر في مختلف الميادين لاسيما قي قطاع التربية و التعليم،إذ لم تتعدى نسبة الأطر العليا 1% سنة 1962 من مجموع اليد العاملة،والأطر المتوسطة لم تتعدى 6% مما يعني افتقار الجزائر خلال هذه المرحلة إلى اليد العاملة المدربة والمؤهلة بخدمة أهداف المنظومة التربوية،لكن الجزائر تداركت هذا العجز

[1] إسماعيل قيرة و آخرون: **المجتمع العربي- التحديات الراهنة و آفاق المستقبل**، منشورات جامعة منتوري قسنطينة، الجزائر، 1999، ص ص 108-109.

تدريجيا، فأعادة فتح و تشغيل المؤسسات التعليمية و الهياكل التي غادرتها فرنسا إبان الاستقلال.

كما عملت الحكومة الجزائرية أنداك على إضافة مهن و اختصاصات جديدة خاصة تلك التي تتربط بمخططات و مشاريع التنمية الوطنية،و التي كانت بحاجة إلى عمال مؤهلين و مدربين مهنيا خاصة بعد تفجير الثورة الصناعية عقد السبعينات و التي استهدفت بناء قاعدة صناعية كبرى تتطلب أيدي عاملة مؤهلة و متخصصة كفيلة بإنجاح المخططات من أي وقت مضى.

وفيما يتعلق بتكوين وتوجيه اليد العاملة و توزيعها على المؤسسات الصناعية والاقتصادية بعد إنهاء هذا التعليم و التكوين في مؤسسات التعليم والكليات و المعاهد العليا،وكان مسعى وراء ذلك هو استغلال الموارد البشرية المؤهلة تبعا للنظام الاقتصادي الاجتماعي و السياسي ومحاولة الخروج من دائرة التبعية و التخلف التي كانت تخضع لها معظم البلدان حديثة الاستقلال، وكانت قطاعات التربية و التعليم و التكوين المهني ذات حظ أوفر من هذه السياسة،حتى سميت هذه المرحلة بمرحلة المخططات التنموية،وإذ أردنا 'أن نسلط الأضواء بشكل كاف على تطور التربية و التعليم،فما هو أول مخطط عرفته مرحلة ما بعد الاستقلال،وما نصيب التعليم فيه من العناية و الاهتمام؟ وما هي الخطوات التي قطعها التعليم خلاله؟

المخطط الثلاثي[1967-1969]:

و ما يميز هذا المخطط أنه جاء لمواصلة توسيع هياكل الاستقبال لتلبية الطلب المتزايد على التعليم و التكوين وإعادة تكيف بعض التخصصات تماشيا مع متطلبات الواقع الاقتصادي و الاجتماعي للمجتمع من جهة، و احتياجات التنمية من جهة أخرى،لكن هذه المرحلة تميزت بجملة من النقائص كعدم وجود إطار بيداغوجي تنظيمي تنظم مختلف نشاطات التعليم و التكوين المهني بالمعاهد الوطنية المتخصصة، و قد خصص هذا المخطط للتعليم أهدافا طموحة كما يستجيب في المدى المتوسط للطلب الاجتماعي الخاص بتربية الأطفال الذين يبلغون من 6 إلى 14 سنة و كان لابد أن ترتفع نسبة التعليم بحوالي 6 درجات كما أن على عدد المسجلين في المدارس أن يصل إلى 1689023 تلميذ أي تم

تحقيق تزايد بقدر 360000 تلميذا في ظرف ثلاث سنوات، كما كان لابد من وضع توازن جديد للتعليم المتوسط و الثانوي، إذ أن العدد في المرحلة الثانوية وصل إلى ربع العدد الإجمالي.

و هنا نستطيع أن نقول أن الهدف الأسمى للمخطط الثلاثي كان تزايد عدد التلاميذ، و كان على هذا التزايد أن يصحب بتوجيه الطلبة نحو الشعب التي تمثل الاحتياجات الأولية، و هذا قصد التكيف مع و مقتضيات التنمية و تلبية الحاجات الوطنية في مجال التعليم.

2-المخطط الرباعي الثاني [1970-1973]:

في هذا المخطط كان الهدف الأساسي الذي يرجى تحقيقه في مجال التعليم هو تعميم التعليم و رفع نسبته تدريجيا و قد حقق هذا الرفع بفضل بناء و تجهيز 4000 قسم مدرسي، و بهذا يبلغ عدد المسجلين في المدارس الابتدائية 2.206.044 طفل و تمت جزأرة المتعلمين تماما في هذا المستوى.

و قد حظي التعليم الثانوي بتطور كبير باعتبار المكانة الإستراتيجية التي يحتلها، لهذا كان من أهداف المخطط الرباعي، و هذه البقاع المطلوبة تتمثل في 150 مؤسسة موزعة على أنحاء البلاد و مخصصة في أغلبيتها التعليم التقني و المتوسط، و ذلك لأن الأمر يتعلق .بمعالجة النقائص التي يعاني منها النظام الحالي و الذي يتميز بتفضيل التعليم العام عن التعليم التقني، و هكذا تقرر ان يكون عدد التلاميذ في التعليم التقني يمثل 35 % من عدد تلاميذ الثانويات و ستتعادل هذان النسبتان قبل سنة 1980 و سيتضاعف عدد الطلبة في التعليم الثانوي أكثر من ثلاث مرات في آخر فترة المخطط حيث يبلغ العدد 400.000 تلميذ من بينهم 332.000 في التعليم المتوسط.

3-المخطط الرباعي الثاني [1974-1978]:

أما المخطط الرباعي الثاني فقد تناول التوجيهات الأساسية للمخططات السابقة و استهدفت تقوية الأعمال التربوية مع مراعاة المستويات التي تم الوصول إليها، و إصلاح النظام على أساس منح أهمية متزايدة للبعد الجهوي، و كان هدف هذا المخطط أن يصل في نهايته إلى تهيئة الأرضية الملائمة لتحويل المدرسة الابتدائية الكلاسيكية و تعويضها بالمدرسة الأساسية التي تتضمن التوجيه المتعدد الفنون، و وضع حد الانفصال بين مرحلتي الابتدائي

و المتوسط و كانت مهمة التعليم الابتدائي في المخطط أن يرفع عدد التلاميذ لتكون المدرسة قابلة للاستقبال 2894000 تلميذ في الموسم الدراسي [1977-1978] كما عرفت مرحلة المتوسط نموا هاما يقدر بنسبة 75% خلال هذه الفترة، و قد كان للامركزية أن تتمثل بإنشاء مؤسسة تعليم متوسط في كل دائرة ثم في كل بلدية، كما كان نمو التعليم الثانوي أن يتبع نمو متوسط حيث وصل إلى 75 % و كانت نسبة التعليم الثانوي التقني ضعيفة تحوي تحويل بعض الثانويات في التعليم العام و تعميمه، لأن الأمر كان يتعلق بخلق الظروف التي تمكن نشر التعليم على نطاق واسع ، و إذا كان الجانب النوعي لا يقل أهمية على الجانب الكمي إلا أنه كان يبدو ثانويا غير أنه تأكد تدريجيا و بحدة أكبر ضرورة لوجود تعليم ممتاز كلما تطور نظام التعليم، و هذا المخطط كان يستهدف تدعيم الأهداف السابقة كما ألح من جديد على سياسة التعميم التي تطلب تحقيقها مع توسيع هام للهياكل الأساسية حتى وصل تطبيق مبدأ التعميم إلى 80% في سنة 1978 في التعليم الابتدائي.

كما أن جزأرة هيئة التدريس قد تمت تماما خلال المخطط الرباعي الثاني مع بعض الضعف في مستوى التأهيل، حيث بلغ عدد المدرسين 8.855 و المدربين بلغ عددهم 412276 كما بلغ عدد المعلمين 16565 و هذا في الموسم الدراسي 1977-1978، أي نهاية تطبيق المخطط الرباعي الثاني، كما تقدمت سياسة الجزأرة في التعليم المتوسط على نطاق واسع خلال المخطط الرباعي الثاني و ارتفع العدد من 2227 أستاذ في سنة 1968 هذا العدد يمثل نسبة 23% من مجموع الأساتذة في التعليم التوسط إلى 16063 أستاذ في التعليم المتوسط و هذا العدد يمثل نسبة 81% من مجموع الأساتذة و هذا يعتبر عملا جبارا في عملية الجزأرة التي ستبلغ 100% في الأعوام القليلة القادمة.

كما سجلت هيئة المعلمين الجزائريين في التعليم الثانوي تطورا ملحوظا من 1098 أستاذ يمثلون 36% من المجموع العام سنة 1967-1968 إلى 3286 أستاذ يمثلون 46% من المجموع في الموسم الدراسي 1977-1978، و هذا النقص يرجع للضعف الذي تعاني منه هياكل التكوين الخاص بمعلمي التعليم الثانوي.

وهذا الإطار نجد أن الميثاق الوطني قد أكد أن التعليم يجب أن يكون جزائريا في برامجه و اتجاهاته و ذالك بالرجوع إلى المنابع الحية للتراث الشعبي، وتمتين العلاقة بين المدرسة

والبيئة الجغرافية والبشرية، ومعرفة المحيط الطبيعي، والواقع الاجتماعي و التجربة التاريخية لأمة عريقة، كما يجب أن بوجه النظام التربوي لا لتهيأ الفرد للقيام بوظيفة معينة فقط، وإنما لتمكنه على الخصوص من أداء دوره كمواطن واع بمتطلبات الوضع الراهن. وهنا نترك الحديث للأرقام لتعبير عن تطور التعليم، وتزايد أعداد الطلبة و التلاميذ عبر الأعوام،و خلال المخططات حيث كان عدد التلاميذ في سنة 1962-1963 بحسب ببضعة آلاف وتزايد بسرعة حتى أصبح في نهاية 1980 أكثر من أربع ملاين تلميذ في المرحلة الابتدائية و الثانوية وقد وصل هذا العدد نهاية المخطط الخامس سنة 1985 إلى خمسة ملايين ونصف و هذا في مرحلتين الأساسية والثانوية.

المخطط الخماسي الأول [1980-1984]:أو مرحلة المخططين الخماسيين [1985-1990] من المشكلات التي صادفت هده المرحلة هي نقص مراكز ومعاهد التكوين المهني، حيث تم انتهاج سياسة خلق مناصب شغل قصد توازن. بين خرجي التعليم والتكوين المهني و مناصب العمل لإدماجهم في عالم الشغل و الاستفادة في تكوينهم و مهاراتهم المهنية من جهة، وتغرير التكوين المهني من جهة أخرى، وهذا ما حرص على تحقيقه المخطط الرباعي الثاني و **المخطط لخامس الأول** [1980-1984]و **المخطط الخماسي الثاني** [1985-1990]حيث أن كل المخططات سعت تدريجيا إلى تعديل و إصلاح أوضاع التعليم بما يتماشى و التطورات الحاصلة، هذا رغم التعثر الذي تخلل مختلف هذه المراحل وان هذا المتتبع لتطور المنظومة التربوية منذ الاستقلال إلى يومنا هذا يستطيع أن يلمس مدى اهتمام الجزائر بقطاع التربية و التعليم،لما لهذا القطاع من أهمية في تحقيق التنمية الشاملة فهي تسعى في كل إصلاح إلى إعداد جيل مثقف يحمل أفكارا تقدمية و يساهم دائما في ترقية مجتمعه و في نفس الوقت يكون محافظا على دينه ولغته معتزا بقيمه وتراثه.

إن التخطيط التعليمي الذي يتضمن الأساليب و المبادئ و الطرق التي تساعد التلاميذ على الحصول على تعلم كاف ذي أهداف واضحة ومراحل محددة تمكنهم من ترقية قدراتهم و مهاراتهم لخدمة ذواتهم و خدمة البلاد من جميع النواحي الثقافية والاقتصادية والاجتماعية، إلا أن هذا ليس من الأمور السهلة أو البسيطة مادام هذا كله يتطلب نظرا بعيدا و إمكانيات

كبيرة، ومادام أيضا يتطلب استخدام و تنفيذ البرامج المحددة في منهاج المخطط، وبالإضافة إلى هذا فهو يتطلب أيضا الشجاعة و الوقوف أمام المتاعب كما يتطلب الشجاعة في اقتراح الحلول التي تبشر بانجاز الأهداف،وهنا تتضح وتزداد أهمية وجود مستشار التوجيه المدرسي و المهني في كل مؤسسة تعليمية خاصة التعليم الثانوي العام و التكنولوجي، الذي يعتبر مرحلة خطيرة [حساسة]و مصيرية في نفس الوقت.

رابعا- إصلاح التعليم الثانوي في الجزائر في مطلع القرن 21

-بعد محاولات الإصلاح التي قامت بها الجزائر في ميدان التعليم الثانوي في أواخر القرن العشرين، والتي لم تكن كافية لإحداث التغيرات الموجودة اضطرت الحكومة –في خصم التحولات العالمية في مجال التعليم الثانوي بالأخص –إلى إعادة النظر هيكلة المنظومة التربوية من خلال إصلاح شامل يكون بالتدريج في نظام بنية التعليم الثانوي كما نصت عليه قرارات مجلس الوزراء المنعقد في 30أفريل 2002 و المتعلقة بتنفيذ إصلاح المنظومة التربوية من خلال مجموعة الإجراءات التي مست التعليم الثانوي تمثلت في:[1]

-إعادة هيكلة التعليم الثانوي- خاصة العوامل التنظيمية و العوامل التربوية التي فرضت القيام بالعملية التصحيحية- قصد التأثير في مختلف الجوانب السلبية و خاصة تلك المتعلقة بنقص الانسجام مع بقية الأطوار التعليمية.

-إعادة هيكلة التعليم الثانوي من جهة البرامج التعليمية و ذلك بمراجعة التعليم من جهة الجوانب التربوية.

-كما أن إعادة الهيكلة .تتم وفق مسارين ينسجمان و أنماط التعليم و التكوين وغايته، وهما:[2]

-التحضير للتعليم الجامعي بجميع فروعه.

-التكوين ذو الصبغة المهنية بغاية الخاصة، وذلك بغرض التحضير لمهنة من المهن.

كما ينبغي أن تكون إعادة هيكلة التعليم الثانوي جذرية من البداية، و إطار، و يجب أن ترتكز أساسا على الهيكلة السابقة، فتجرى بشكل يدعم الانسجام بين مرحلة التعليم

[1] وزارة التربية الوطنية: **الاجراءات الخاصة بالتعليم الثانوي**، مديرية التعليم الثانوي العام، نوفمبر، 2003، ص 78.

[2] وزارة التربية الوطنية: **مشروع إعادة تنظيم التعليم و التكوين ما بعد الإلزامي**، الجزائر، فيفري 2005.

الثانوي و المراحل التي قبله و التي تليه، و في إطار الإصلاح الشامل للمنظومة التربوية الذي ينسجم مع متطلبات المجتمع وكذا وتيرة تطور العلوم و التكنولوجيا.

1-إصلاح التعليم الثانوي:

-تعليم ثانوي عام و تكنولوجي يوجه لمتابعة الدراسات في التعليم العالي.

تعليم ثانوي تقني وضع للتحضير لسوق العمل.

-نتجنب الاختصاص المبكر لتمكين التلاميذ من التجانس المعرفي، وإقامة قاعدة للثقافة العامة.

-تنظيم التعليم الثانوي وفق الهيكلة الجديدة:

في بداية الموسم الدراسي 2005-2006شرع في تطبيق الهيكلة الجديدة لتعليم الثانوي، حيث تستغرق مرحلة التعليم الثانوي العام والتكنولوجي ثلاث سنوات وتختتم بشهادة البكالوريا.

أ-تنظيم التعليم الثانوي العام والتكنولوجي:[1]

تم تنظيم هذه المرحلة في جذعين مشتركين في السنة الأولى وستة شعب في السنة الثانية

أولا:جذع مشترك آداب

ثانيا:جذع مشترك علوم وعلوم تكنولوجيي

ويتفرع الجذع المشترك آداب في السنة الثانية إلى:

-شعبة اللغات الأجنبية

-شعبة الآداب و الفلسفة

ويتفرغ الجذع المشترك علوم وعلوم تكنولوجيا في السنة الثانية على:

-شعبة الرياضيات

-شعبة التسيير و الاقتصاد

-شعبة العلوم التجريبية

[1] وزارة التربية الوطنية: **مشروع إعادة تنظيم التعليم و التكوين ما بعد الإلزامي**، مرجع سابق.

-شعبة التقنية الرياضية وفيها أربعة فروع

*هندسة ميكانيكية *هندسة كهربائية

*هندسة مدنية *هندسة الطرائق

-يستقبل التعليم الثانوي العام و التكنولوجي التلاميذ الذين أنهوا أطوار لتعليم الإلزامي بنجاح،ومهما كانت الشعبة المتبعة، فإن تلاميذ هذا الطور يتلقون بالنظام تعليما متينا في التاريخ والتربية المدنية و الإعلام الآلي

ب-الأسس التنظيمية لشعب التعليم الثانوي العام والتكنولوجي:

يرتكز الجذع المشترك في السنة الأولى ثانوي على ثلاث قواعد:

أولا:استقبال السنة الرابعة متوسط،كنموذج لتنظيم القواعد التعليمية وضمان الاستمرارية التربوية و البيداغوجية في اتجاه الحفاظ على المواد المدرسة في التعليم المتوسط

ثانيا:ترجمة المجهودات من خلال عملية التوجيه إلى مختلف الشعب و تغطية نتائج السنة الرابعة متوسط،من خلال عملية التوجيه المسبق حسب رغبات التلاميذ وميولهم، مع تفعيل التوجيه الأكثر موضوعية عند نهاية الجذع المشترك، الذي يسمح بتعديلات التوجيه المسبق.

ثالثا-تدعيم وتعميق التربية الأساسية وإقامة قاعدة ثقافية عريضة من المعارف والكفاءات الثابتة التي تمكن المتعلم من الدخول عالم التمهين، واختيار الدراسة الأكاديمية.تنظم الشعب في سنتين الثانية والثالثة بين الجانب النظري و التطبيقي حسب مجال الاختصاص و تنتهي المواد بالملمح المميز لكل شعبة

و تتبنى النظم التعليمية في مختلف الشعب على الأسس الآتية:

1-الأسس المشتركة:

يجب أن تحتوي كل شعب على مواد تعليمية خاصة، و مواد تعليمية مشتركة مع شعب أخرى وكل منها،تختلف عن الأخرى من خلال[1].

*الحجم الساعي

*المعاملات

[1] وزارة التربية الوطنية: المنشور الوزاري رقم: 0.10.05 /10. المؤرخ في 2010/01/26.

و المواد الأساسية كل شعبة بمثابة العمود الفقري لها، تضبط شروطها وقيمها الأساسية،وتميزها عن غيرها من الشعب. و يكون الحجم الساعي الأسبوعي الخاص بكل الشعب مطابقا للمقاييس العالمية المحددة من 32و 36ساعة، ومجموع معاملات المواد الأساسية يساوي ثلثي[2،3]مجموع معاملات مواد الشعبة على الأقل،ويقوم تدريس المواد المشتركة أساسا على مراعاة

-اللغات الأساسية[اللغة، الرياضيات،الإعلام الآلي]

المواد التي تبني الشخصية على أسس القيم الوطنية و الإنسانية العالمية الأخلاقية الثقافية و الاجتماعية أو الروحية[فلسفة —تاريخ -تربية وطنية أو دينية]

-مواد الإيقاظ و تربية الأذواق والمواهب[الفنون و الموسيقى، الأشغال اليدوية و الرياضية]

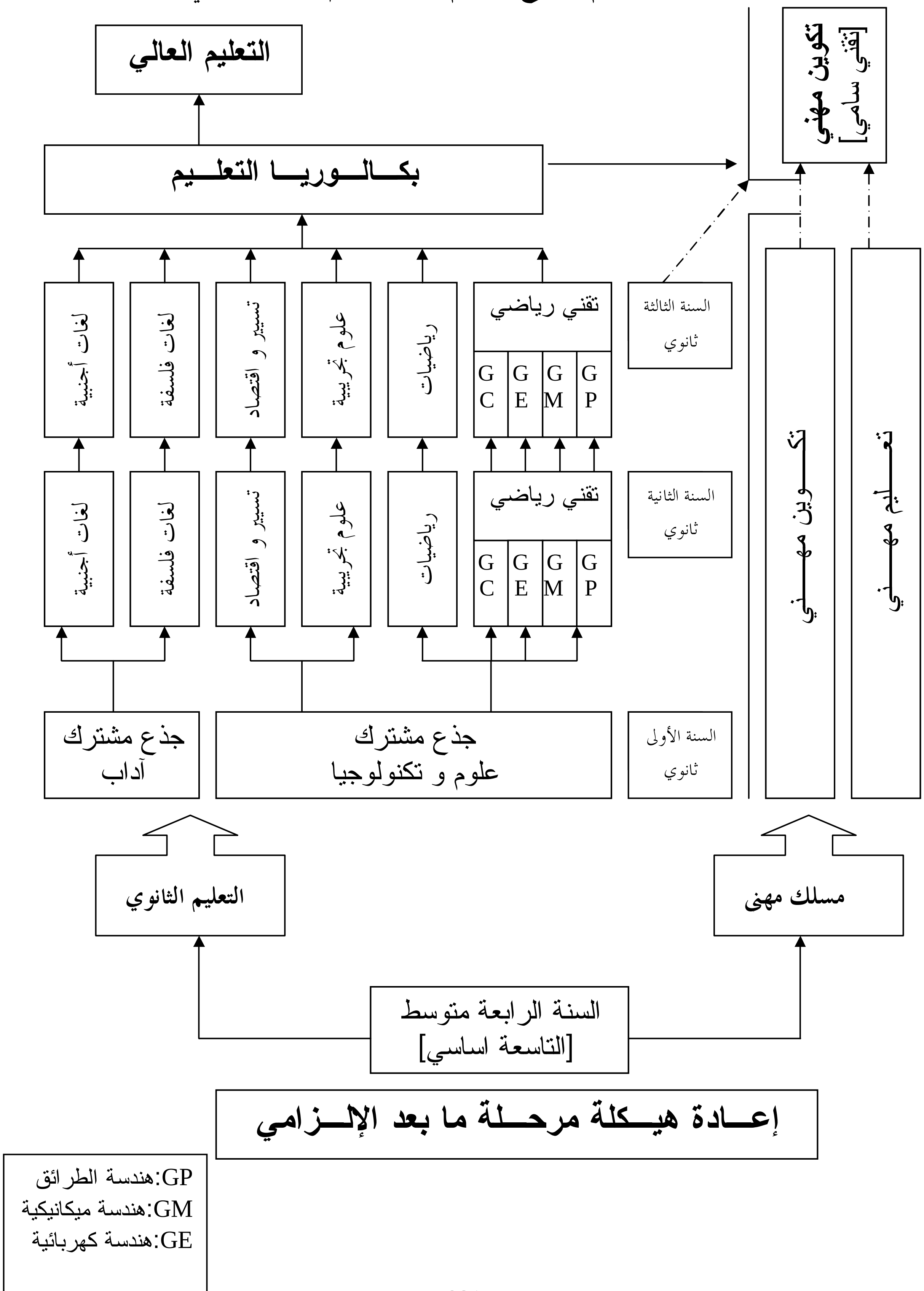
-المواد الموجهة لاكتساب الكفاءات في مجال تكنولوجيا المعلومات و الاتصال.

2-الأسس الخاصة بكل شعبة:

تتميز كل شعبة عن الأخريات دون إلتباس في التسمية، و بالمواد الأساسية و بالحجم الساعي و بمعاملات المواد.

كما تم خلق أقسام الامتياز في ثلاثة شعب، الرياضيات، تقني رياضي، الفلسفة، على مستوى خمس ثانويات عبر الجزائر: ثانوية ابن الهيثم [الجزائر]، الإخوة بسكري [قسنطينة]، ثانوية العقيد لطفي [وهران]،ثانوية العقيد سي الحواس [ورقلة]، ثانوية العقيد عثمان [بشار]، إضافة إلى إنشاء ثانوية رياضية تضم التلاميذ ذو المهارات العالية، إضافة إلى إنشاء ثانوية خاصة بالرياضة، ينتقل إليها التلاميذ الذين لهم مواهب رياضية في مختلف التخصصات الرياضية،حيث يتابعون إلى جانب الدراسة تكوينا في مختلف أنواع الرياضة.

مخطط التنظيم المقترح للتعليم الثانوي العام و التكنولوجي



3-أهداف التعليم الثانوي العام و التكنولوجي في الجزائر:

فقبل ذكر أهداف التعليم الثانوي العام و التكنولوجي يجدر بنا التذكير بأن وجهات نظر التربويين و المختصين في مجال التعليم تختلف حول أهداف التعليم الثانوي، فالبعض ينظر إلى أنها المرحلة التي تساعد الطلاب على تأهيلهم كمواطنين منتجين في المجتمع، و الأكثرية ترى أن مرحلة التعليم الثانوي ينبغي أن تهتم بشكل رئيسي بإعداد الطلاب للتخصص في المرحلة الجامعية.

و على كل، فالهدف العم من التعليم الثانوي هو خلق الشخصية السوية، تلك الشخصية التي تتعدى مرحلة المراهقة بسلام، فالهدف العام يكمن في إيجاد "الطرق الناجحة التي تساعد الناشئة المراهقين في الانتقال السليم من الطفولة و الحياة المدرسية إلى النضج الكامل و حياة المجتمع"[1].

-و التعليم الثانوي العام و التكنولوجي في الجزائر يصبو إلى الغايات التالية:

1-المساهمة في تطوير و تحسين المستوى المعرفي لدى المواطنين.

2-تحضير حاملي الشهادات ذوي مستويات معرفية و كفاءات معادلة لمستويات و مقاييس دولية مع تدعيم قيم الثقافة الوطنية و الحضارة و العالمية نلاحظ هنا تكييف هذه الغايات مع التحولات التي يشهدها العالم و ضرورة مواكبة أهم التطورات العالمية من خلال الاتصال الفعال مع بقية المجتمعات الأخرى، و للتفصيل أكثر في هذه الأهداف أكثر يمكن تصنيفها إلى:[2]

أ-أهداف التربية العامة: و تشمل:

-إيقاظ الشخصية: الفكر الناقد، الإبداع، الاستقلالية، الفضول.

-الحياة الاجتماعية: التعاون و الاتصال، معرفة الحقوق و الواجبات، الحياة و الضغوط الاجتماعية.

-الثقافة العامة: معارف أساسية مندمجة و قابلة للتجديد قصد تعلم كيفية التعلم.

---

[1] محمد الفالوقي: مرجع سابق، ص ص 123-124.

[2] وزارة التربية الوطنية: مشروع إعادة تنظيم التعليم و التكوين ما بعد الإلزامي، مرجع سابق.

ب -أهداف منهجية:

-الطرائق العامة للعمل، العمل الفردي و الجماعي، البحث و التحقيق، الاتصال.

-طرائق تشجيع حسن الأداء و العمل و روح الفهم.

-طرائق التفكير و خاصة العلمي منه.

جـــ -التحكم في وسائل المعرفة:

-التحكم في اللغة الوطنية.

-معرفة اللغات الأجنبية، و التحكم في لغتين أجنبيتين على الأقل.

-التحكم في العمليات المنطقية الرياضية.

-التحكم في اللغتين الفنية و الإعلامية.

و الملاحظ على هذه الأهداف أنها تجاوزت عقبة ازدواجية الغايات التي شاهدتها مرحلة التعليم الثانوي في الجزائر منذ الاستقلال و التي أدت إلى قصور و عدم تحديد الأهداف المراد بلوغها بدقة مما نجم عنه فوضى كبيرة في المناهج، وكثرة المبادرات الارتجالية التي لم تراعي متطلبات العصر و مكونات المجتمع الجزائري.

و التأكد من تحقيق هذه الأهداف و نجاعة هذا الإصلاح يتطلب وقتا طويلا سواء فيما يتعلق بتقبل المجتمع ككل لها أو وضعها موضع التطبيق- بدأ تطبيق هذه الإصلاحات مع بداية الموسم الدراسي الماضي[2005-2006]-أو الحصول على نتائجها، فالأجدر إعطائها الوقت الكافي لتثبيت مرتكزات عملية الإصلاح هذه ، فقد أشارت تقارير منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية [O.C.DE] أن التغير التربوي بطيئ في تقبل الناس له، و التطبيق على نطاق واسع للتجديدات التربوية قد يتطلب في تقدير البعض خمسين عاما أو أكثر، وهناك تقدير آخر يقول أن 3% فقط من المدارس تتبنى التجديد و التغير بعد 15سنة من الظهور.وقد وجد مورتmort من الدراسة التي قام بها أن التبني الكامل للتجديد يتطلب ما يقارب من خمسين عاما، بعد ظهور التجديد لأول مرة[1]

-إضافة إلى عامل الوقت هناك عامل الوضوح في المبادئ و القوانين ومدى تطبيقها، فابن خلدون مثلا يعزو النتائج الحضارية المحصلة لمجتمع ما إلى صناعة التعليم، ازدهارا

[1] محمد منير مرسي: **الإصلاح و التجديد التربوي في العصر الحديث**، عالم الكتب القاهرة، مصر، 1996، ص 25.

وركودا، إقبالا أو إجحاما ما، فشلا أو نجاحا إلى القائمين عليها من حيث إدراكهم لمبادئها و قوانينها من ناحية، ومن حيث تطبيقه لهذه القوانين من جهة أخرى[1]

لقد تميز التعليم الثانوي في بداية القرن الواحد والعشرين بإعادة هيكلة، أفرزت نمطين من التعليم الثانوي العام و التعليم الثانوي التكنولوجي حيث تم البدء في تطبيق هذه الهيكلة بداية من السنة الدراسية 2005-2006، حيث تم إلغاء شعبة العلوم الإسلامية، كما تم أيضا تغير البرامج والمناهج الدراسية لكل شعبة بما يتوافق مع أهداف الإصلاحات.

أما شهادة الباكالوريا فقد صار عدد الشعب المعنية بهذا الامتحان ستة شعب هي:

-لغات أجنبية -تسير واقتصاد -رياضيات

-لغات وفلسفة -علوم تجريبية -تقني رياضي

كما تميزت شهادة الباكالوريا خلال هذه الفترة[2000-2005] باجراء دورتين في السنة الواحدة و ذلك عامي 2001 و 2003 وتعد هذه سابقة في تطور نسبة النجاح في الباكالوريا خلال هذه الفترة.

جدول رقم[9] تطور نسب النجاح في شهادة الباكالوريا[2000-2005]

السنة الدراسية	نسبة النجاح في البكالوريا
[1999-2000]	%28.72
[جوان 2001]	%29.55
[سبتمبر2001]	%08.33
[2002/2001]	%29.21
[جوان 2003]	%25.78
[سبتمبر 2003]	%27.17
[2004/2003]	%38.30
[2005/2004]	%37.29

لمصدر:الديوان الوطني للإحصائيات: نتائج الباكالوريا[1999-2005]الجزائر 19/12/2006 [Httb:www.Ons.Dy/Them.Stm]

---

[1] عبد الأمير شمس الدين: **الفكر التربوي عند ابن خلدون**، دار الكتاب العلمي، بيروت لبنان، 1991، ص 79.

كما شهد قطاع التعليم الثانوي تطورا مضطردا يعكسه بلوغ عدد التلاميذ رقم المليون تلميذ في الموسم الدراسي 2002/2001، و تجاوز عدد المؤسسات التعليم الثانوي العام، الآلف مؤسسة في الموسم الدراسي 2005/2004، هذا بالإضافة إلى تراجع عدد الأساتذة الأجانب ليصبح 75 أستاذ بعدما كان 4498في الموسم الدراسي 1986/1985، مع تسجيل ارتفاع عدد الأساتذة ليصل إلى 60.58أستاذ في 2005/2004، و الجدول رقم[10]يبين التعليم الثانوي في هذه الفترة.

جدل رقم[10]:تطور التعليم الثانوي[2000-2005]

السنة الدراسية	التلاميذ	الأساتذة		هياكل الاستقبال		
		الجزائريين	الأجانب	ثانويات	متاقن	متعددة
[2000 - 2001]	9.75.862	55.588	118	825	446	151
[2001 - 2002]	1.041.047	57.274	111	885	249	155
[2002 - 2003]	1.095.730	57.747	90	925	246	159
[2003 - 2004]	1.122.395	59.117	83	970	248	163
[2004 - 2005]	1.123.123	60.185	75	1015	244	159

المصدر: الديوان الوطني للإحصائيات التعليم الثانوي[200-2005]،الجزائر.
[Httb://www.Ons.Dy/Them-Sta.Htm]19/12/2006

الفصل الخامس

الإصلاح التربوي الجديد[2003-2004]

تمهيد

أولا-التعريف بالإصلاح التربوي الجديد.

1-أهمية الإصلاح التربوي الجديد.

2-العوامل المؤثرة في الإصلاح التربوي الجديد و متطلباته .

3-مؤشرات ومنظورات الإصلاح التربوي الجديد.

4-خطوات وضمانات الإصلاح التربوي الجديد .

ثانيا- دواعي ومحاور الإصلاح التربوي الجديد.

1- دواعي الإصلاح التربوي الجديد.

2-المحاور الكبرى للإصلاح التربوي الجديد.

ثالثا- مستلزمات وصعوبات الإصلاح التربوي الجديد.

1- الوسائل التعليمية.

2-تكوين الأساتذة

3-صعوبات تطبيق الإصلاح التربوي الجديد.

رابعا-أزمة التعليم الثانوي بين الإصلاح و التطوير.

1-دواعي الإصلاح و تطوير التعليم الثانوي في الجزائر.

2- متطلبات إصلاح التعليم الثانوي في الجزائر.

3- رؤية مستقبلية لتطوير التعليم الثانوي في الجزائر.

خلاصة.

-تمهيد:

إن الاهتمام المتزايد اليوم بميدان التربية و التعليم و السعي إلى إصلاحه دليل على و جود اهتمام بتكوين وإعداد إطارات فنية و كفاءات عالية كهدف من أهداف التربية، لكن هذه العملية ليست سهلة بل تتطلب وعيا وعملا جديا متواصلا وفعالية، لأن الإطار المطلوب اليوم ينبغي أن يكون قي مستوى التطورات التي شاهدها العالم المعاصر.

لأن التربية هي تلك العملية الواسعة التي تهدف إلى اكتساب الفرد مجموعة من المهارات و القدرات والقيم و الاتجاهات بغية الوصول إلى نوع من المتطلبات و التكيف و التجانس الاجتماعي ثم الإنساني بصفة عامة.

يقول الانجليزي **هيربت سبينسر**[H.SbenCer]" التربية هي عملية إخراج الفرد من حالة الاعتماد على الغير إلى حالة الاعتماد على النفس و القيام بوظائفه الاجتماعية "

فالتربية والتعليم لا يعلمان الاتكالية و انتظار ما هو جاهز،وهدا يذكرنا بالمثل الصيني الشهير "لا تعطيني سمكة، بل علمني كيف أصددها" وفي هذا الصدد نفسه يقول الفيلسوف الألماني **ايمانويل كانط**[E.Knt].ينبغي أن نعلم الطلاب التفكير و ليس الأفكار" لذلك فان الإصلاح التربوي هو عبارة عن عمليات وتدابير الانتقال بنظام تربوي معين من وضعية تقليدية إلى وضعية تحمل مواصفات الحداثة بمفهومها الشامل من مناهج وتقنيات و أساليب و ممارسات جديدة و عصرية و بتالي جعل مضامين المناهج الدراسية متمحورة حول المعارف و التخصصات التي لها إرتباطات وظيفية و مباشرة بالقطاعات الاقتصادية و الاجتماعية المنتجدة[1] فشمولية تحسن نوعية التعليم من أصعب العماليات تحقيقا ولكنها مطلب أساسي و ضروري لإحداث الإصلاحات التربوية المرجوة.

إن الإصلاح التربوي هو عمليات فكرية يقوم بها المختصون بعد تأكدهم من وجود خلل على مستوى المنظومة التربوية، فتبرمج جملة تعديلات و تغيرات لمواجهة هذا الخلل، و لمواكبة الأنظمة الحديثة للوصول إلى نتائج فعالة، من خلال التحسينات التي تمس المدرسة، التنظيم، الإدارة، البرامج التعليمية، طرائق التدريس، الكتب المدرسية و غيرها.

---

[1] سموك علي: **المشروع التربوي الجزائري بين معوقات الأزمة و واقع العولمة**، مجلة العلوم الانسانية، منشورات جامعة محمد خيضر، بسكرة، الجزائر، العدد 07، فيفري 2005، ص 122.

أولا-التعريف بالإصلاح التربوي الجديد

1-أهمية الإصلاح التربوي الجديد:

حسب ما ذكره **محمد منير مرسي** فإنه من المهم جدا تحديد أهمية الإصلاح التربوي و احتمال نجاحه، و هناك عدة اعتبارات في هذا الميدان منها:

أ-المنادي بالإصلاح:

هنا نتساءل هل جاءت الدعوة إلى الإصلاح من جانب فرد أو مجموعة أو منظمة؟ ذلك أن المنظمات و المجموعات تختلف في مدى قوتها و تأثيرها بالنسبة للمنظمات هل هي قومية أو إقليمية أو محلية؟ و ما مدى نفوذها و سلطتها بالنسبة للمجموعات؟ هل هي مجموعات مركزية أو هامشية بالنسبة للنظام التعليمي؟و بالنسبة للأفراد؟ هل الداعي للإصلاح جزء من المنظمة أو من خارجها؟ و ما مدى قوة دعوته للإصلاح و تأييدها؟

ب-مجال الإصلاح:

و يقصد به المدى الذي يشمله الإصلاح و عدد الأفراد الذين يتأثرون به.

جـ-التأكيد المادي و المعنوي:

و ذلك بمعرفة مدى مساندة الإصلاح من جانب الهيئات و المنظمات الرسمية و غير الرسمية و الآباء و غيرهم.

د-احتمال النجاح طويل المدى:

ذلك أن الإصلاح ليس عملية عارضة كما أن المسؤولين عادة غير مستعدين لإنفاق الأموال و الجهد و الوقت دون أن يكون هناك احتمال لنجاح الإصلاح و استمرار هذا النجاح لفترة طويلة و ليس هناك وسيلة لتأكيد ذلك إلا بالحجة و الإقناع و البرهان.

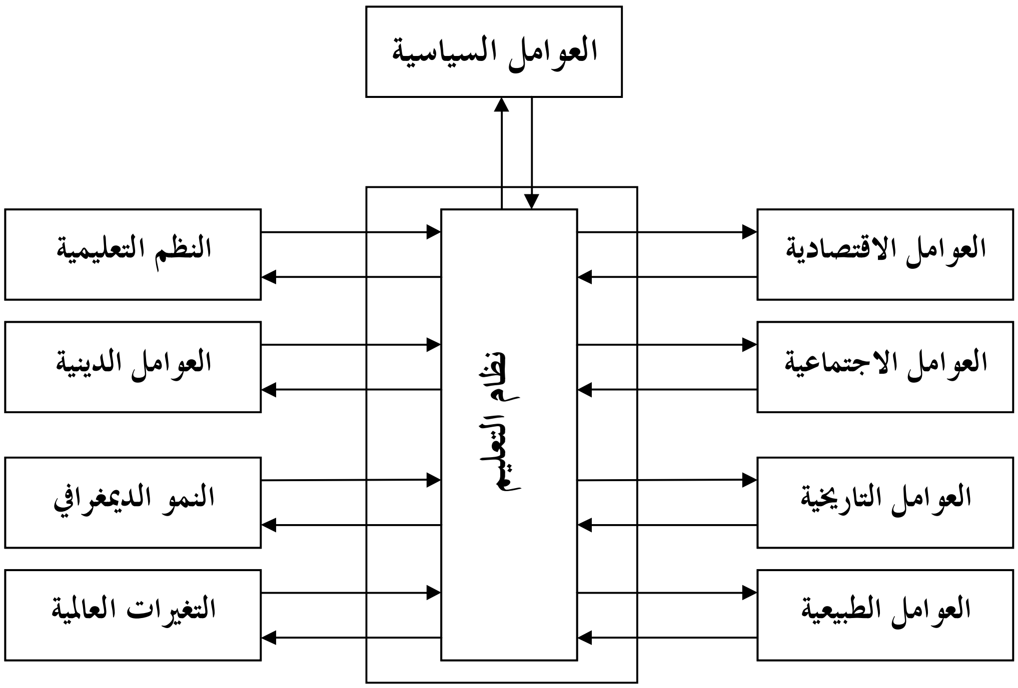
2-العوامل المؤثرة في الإصلاح التربوي الجديد و متطلباته:

أ- العوامل المؤثرة في الإصلاح التربوي:

هناك عدة عوامل تؤثر على الإصلاحات التعليمية تحددت أساسا في العوامل التاريخية و الاقتصادية و الاجتماعية، مع التفاوت في درجة التأثير على تشكيل و تنفيذ الإصلاحات و اتجاهاتها الأساسية، كما أن إصلاح النظام التعليمي، يتأثر بشبكة كبيرة من العوامل فمنها

الخارجية خارج النظام التعليمي، و منها العوامل الداخلية أي تأتي داخل النظام التعليمي، تعمل كل هذه العوامل في حلقة دائرية مترابطة و يمكن أن نمثلها بالشكل التالي[1].

يبين الشكل شبكة العوامل المؤثرة في الإصلاحات:



تدل الأسهم المختلفة في الشكل السابق على أهم العوامل و القوى الموجهة للإصلاحات التعليمية و التي تنال درجات مختلفة من حيث الأهمية حسب نظرة الدول إلى مهام التعليم و أهدافه.

ب-متطلبات الإصلاح التربوي:

إن الإصلاح التربوي تسعى الكثير من الدول إلى تجسيده في نظمها التربوية و ذلك بإعادة مناهجها بما يعزز مكانتها بين الدول و تماشيا مع المستخدمات في المجال البيداغوجي و التربوي رغبة منها في مواكبة التدفق المتسارع للمعرفة و توظيف تكنولوجيا المعلومات و الاتصالات خدمة للمجتمع.

---

[1] براحل علي: **العوامل المؤثرة في الاصلاحات التربوية و أهم الاتجاهات المتبنية في الاستراتيجيات المطبقة في الوطن العربي**، (دراسة تحليلية تقيمية لاصلاح المنظومة التربوية في الجزائر)، فعليات الملتقى الدولي إيام 28، 30،29 أفريل 2001، إشكالية التعليم و التكوين في افريقيا و العالم العربي، العدد 01، 2004، ص ص 243-244.

و في هذا الصدد يطرح علماء التربية في الجزائر عدة إستراتيجيات و يحددونها ببعض الرهانات الواجب أخذها بعين الاعتبار منها:

ب-1ضرورة إثراء الرصيد المحلي:

يعتبر الارتقاء بالمنظومة التربوية من خلال إثراء الرصيد الثقافي في ضرورة حتمية قبل و خلال الإصلاح لتوفير القاعدة التي يقوم عليها الإصلاح، و لجعل التعليم بوابة للتقدم و النهوض، و ليس عبئا بثقل كاهل ميزانية الدول.

ب-2التأكيد على تعليم نوعي للجميع:

يؤكد العلماء و كذا المنظمات العالمية على أن إنجاح التعليم مشروع التعليم الذي يقوم عليه مجهود الإصلاح يستدعي تحقيق تعليم نوعي و في ذات الوقت تعليم متميز للجميع.

مما يعني تحسين التعليم بكافة مراحله و محاوره، حتى يتسنى إحداث استثمار عال للموارد البشرية أي الحصول على مخرجات ذات جودة عالية، تتحقق بفضلها الشروط اللازمة للتنمية الشاملة، و تساهم في التحضير الجدي لمجتمع الاقتصادي المعرفي.

ب-3 الانفتاح الحر و الإيجابي:

أن نجاح عمليات الإصلاح بالشكل الذي يتوافق و طموحات الأمة يتطلب أيضا زيادة القدرة على التفاعل الإيجابي مع الثقافات العالمية و التجارب الإنسانية، حتى يمكن ترقية عناصر هوية و إثرائها من خلال التثاقف المثمر، فيساهم ذلك في تنسيق التقارب الثقافي مع الأمم الأخرى.

و يمكن أن يوفر ذلك المناخ لتعزيز الثقافة الإنسانية، و تدريب النشء على احترام الآخر، و المساهمة الجماعية في تعزيز فرص السلام العالمي.

3-مؤشرات و منظورات الإصلاح التربوي:

أ-مؤشرات الإصلاح التربوي:

استخدم عدد من علماء التربية عدة مؤشرات يكون من شأنها الحكم على أوضاع و كفاءة النظام التربوي حيث أوضح "Z.Colung " إن مؤشرات الإصلاح في أي مجتمع لا يتم وفق قياسات فنية بحة، فالمؤشرات ينبغي أن تأخذ بعين الاعتبار مدى إشباع الحاجات

النفسية و مدى انخراط الشعب و مشاركته في عملية الإصلاح التربوي في النظم التعليمية و هذه المؤشرات هي:

-مخصصات المصادر الوطنية لتمويل التعليم.

-توزيع هذه المخصصات داخل النظام التعليمي نفسه و بين مستويات مختلفة و تركزت معظم هذه المؤشرات على استخدام الكثيرين منهج تحليل النظم التربوية و التي تعتمد على ثلاثة أبعاد و هي:

المدخلات و العمليات و أخيرا المخرجات[1]

و يحدد **حسن حسين البيلاوي** أربعة مؤشرات تمثل من وجهة نظره الجوانب الأساسية التي يقوم عليها أي نظام تعليمي و هذه المؤشرات هي:

-مؤشرات البنية المعرفية:

تشير البنية المعرفية إلى الأسس الاستيمولوجية التي يقوم عليها التعليم، كما تشير إلى الطبيعة المعرفة و توزيعها داخل الفصل الدراسي، و مؤشرات هذا البعد تشير أو تقيس هذا التغيير في الأهداف المعرفية و المحتوى الدراسي و المفاهيم المعرفية التي تدرس و تحدد مؤشراته في عدة أسئلة هي:

-ما التلميذ المرغوب؟

-ما هي الأنشطة التربوية التي تتبع لإعداده؟

-ما المحتوى المعرفي للأنشطة التربوية؟

-و أخيرا ما المسلمات التي تحدد كيفية التعلم؟

-مؤشرات البنية الاجتماعية:

تتم العملية التعليمية بتفاعل ديناميكي بين أطرافها، فبنية العلاقات الاجتماعية هنا تتم من خلالها العملية التعليمية، كما يشير هذا المفهوم إلى آليات الانتقاء الاجتماعي داخل

---

[1] **المدخلات:** هي ما يقدمه المجتمع من طاقات، ووسائل مادية، وقواعد تنظيمية وسياسية لتحقيق أهداف المنظومة التربوية، وهي العوامل الفاعلة في تحقيق ذلك، هي السياسات و الأهداف و البرامج و المناهج و غيرها من العوامل الضرورية التي تدخل ساحة النشاط و العمل من خلال الفعل التربوي و التعليم الشامل الذي تتأتى منه ما يسمى بالنواتج أو المخرجات. **أما المخرجات:** هي ما يرغب المجتمع الحصول عليه من العملية التعليمية و هي نوعان: مخرجات إنتاجية و تتمثل في اعداد الخرجين و تدريبهم و تاهيلهم للعمل المنتج، في مختلف القطاعات الانتاجية بعد تزويدهم بالمعارف و القيم اللازمة لتحقيق هذا الهدف...أما المخرجات الوجدانية فتمثل في تكوين شخصية الفرد بعد تزويده بالمعلومات الأساسية و الاتجاهات التي تنمي فيه الجوانب المعرفية و النفسية و الاجتماعية و العقلية و الدينية التي تؤهله للعمل المنتج.

المدرسة، و بنية الفرصة التعليمية داخل النظام، و بنية توزيع المخصصات على التعليم و مراحله المختلفة

-ما الأشكال التعليمية المختلفة التي تتم من خلالها الأنشطة التربوية؟

-ما المصادر المادية المخصصة للإنفاق على التعليم ؟

-من الذي ينتقي و كيف؟ و آليات الانتقاء داخل المدرسة؟

مؤشرات بنية التفاعل السلوكي :

يشير إلى أنماط التفاعل الاجتماعي و أشكال هذا التفاعل داخل المدرسة و الفصل الدراسي و خارج المدرسة و علاقات التلميذ و المدرسين بهذا التفاعل، كما يشير أبضا إلى نمط السلوك الناتج عن هذا التفاعل،ونسق الضبط الثواب و العقاب في عملية التفاعل، و الأسئلة التالية توضح تلك الجوانب:

-كيف يسلك كل المعلم و التلميذ داخل المدرسة و خارجها؟

-كيف نجد سلوك كل من المدرس و التلميذ وأشكال التفاعل بينهما؟

-مؤشرات موضوع التربية:

-يشير إلى المكانة الخاصة التي تحتلها التربية في مجتمع ما يحكم الظروف أو العوامل التاريخية التي يمر بها المجتمع،فالتربية تحتل مكانة هامة في كل مجتمع لكنها تختلف في أهميتها تبعا لاتجاه النظام السياسي لأهميتها.

و مؤشرات موضوع التربية هي تلك التي تقوم على هذا المفهوم تقيس التغير في درجة الأهمية التي تحتلها التربية في مجتمع ما.

و يعبر عنها بالأسئلة التالية:

-ما اتجاه القيادة السياسية نحو التعليم،ودوره في المجتمع؟

-كيف ترى القيادة السياسية للمعلم ودوره في المجتمع؟[1]

-كيف يرى رجل الشارع التعليم؟

---

[1] حسن حسين البلاوي: مرجع سابق، ص ص 36-38.

تساعد هذه المؤشرات في وضع أهم النقاط التي يفترض أن يمسها الإصلاح لأنها بمثابة الدليل الذي يجعله عملية فعالة.

ب-منظورات تفسير الإصلاح التربوي:

إن النظر للإصلاح التربوي وتحليله بوصفه عملا إيديولوجيا يمكن له أن يبلور ما يحدث بالفعل حيث أنه يرتبط أساسا بطبيعة المجتمع والبناء الاجتماعي عليه يمكن التميز بين الاتجاهين **الوظيفي** و**الراديكالي** في تفسيرهما للإصلاح التربوي كما يلي:

1-الاتجاه الوضعي[1]:

يعتقد أصحاب هذا الاتجاه أن الإصلاح التربوي إنما يحدث بنتيجة التغير نوع الطلب على التعليم،حيث تمثل المشكلة الرئيسية عندهم في تجديد نوع وكم الطلب العام، إذا تقوم على اعتقاد أن النظم التعليمية إنما تتشكل بشكل ضمني بوجه النظر وبالدراسات الأكاديمية و بحكمة المواطنين وصناع القرار السياسي و الإداري أكثر مما تتشكل بقوى وبديناميكية الصراع وعلى ذلك تأتي سياسة الإصلاح التربوي في إطار هذا المنظور محصورة خطوات تدريجية هدفها الرئيسي هو زيادة وتنمية وفعالية وكفاءة النظام التعليمي في مواجهة متغيرات الطلب على التعليم العام،وينظر أصحاب منظور التوازن إلى التغيرات التي تطرأ على النظام التعليمي باعتبارها تطورات طبيعية تتجه للمحافظة على التوازن النظام أو الإشباع حاجات المجتمع و ذلك من خلال وظيفة أو دور المؤسسات التعليمية حيث يذهب كل من"**ميرث**"و"**كوميز**"إلى أن الحاجة إلى الإصلاح التعليمي في حاجة المجتمع إلى عمال مؤهلين و تقنيين مساهمين و كذلك صفوة على دراية بالشؤون السياسية، و تتجدد ملامح الإصلاح التعليمي في تبني صيغة جديدة في إصلاح التعليم و التعامل مع المؤسسات التعليمية بصيغة تقنية صناعية تستند إلى تصور التعليم نظاما مطلقا قوامه المخلات و المخرجات و العمليات و فرض الإصلاح في التعليم يقوم به من هم في خدمة السلطة التشريعية أو السلطة التعليمية و كلاهما. و بما أن البنائية الوظيفية و في نظرتها للتعليم حيث ترى الزيادة و تنمية و فعالية و كفاءة النظام التعليمي القائم في مواجهة متغيرات الطلب العام على التعليم.

---

[1] حمدي علي أحمد: **مقدمة في علم اجتماع التربية**، دار المعرفة الجامعية، 2003-ص ص 251-258.

إلا أن النقد الذي يمكن أن نوجهه للبنائية الوظيفية أنها لم تناقش قضايا مثل ديمقراطية التعليم و مسألة تكافؤ الفرص و المساواة في القضايا السياسية، فهمها الأساسي هو المحافظة على ما هو قائم.

يقول **مارتن كارنوي**" إن الطريقة التي يوضع بها التمويل و الطريقة التي يتم بها التعليم هما اللذان يحددان منذ البداية من الذي يستفيد من التعليم و من الذي يستمر فيه و من الذي يخرج منه".

2-الاتجاه الراديكالي "منظور الصراع"[1]:

يحدث التغيير التربوي من وجهة نظر أنصار اتجاهات الصراع خلال التنافس و الصراع بين أصحاب المصالح المتعارضة من المنتميين إلى طبقات متباينة ينظر إلى الإصلاح التعليمي وفقا لأصحاب هذا الاتجاه على أنه تغيير تربوي يمثل جزءا من الصراعات المتواصلة بين الجماعات تتعارض مصالحها بشدة و في إطار من العلاقات الاجتماعية المتناقضة بطبيعتها، و يفسر إصلاح التعليم و اتجاهاته بربطه بالعلاقات الطبقية في إطار الإنتاج الرأسمالي.

و يفسر كل من "**كرنوي**" و "**ليفين**"[1986] هذه الرؤية مؤكدين أنه يمكن فهم دينامية آلية التعليم بصورة أفضل بوصفها محصلة لصراع اجتماعي يلازم التطور الرأسمالي، و يثير هذا الصراع قوى تعمل من أجل إنتاج النظام الرأسمالي. إن الإصلاح التعليمي في إطار منظور الصراع يأتي استجابة للتناقضات القائمة بين الطبقات البرجوازية و تغيير نظام التعليم و هيمنته واحد عناصر صياغة الشخصية المتطورة بشكل منسجم و هو مكون أساسي للتقدم الاجتماعي، و عليه يجب أن لا نتحدث عن أزمة التعليم، بل عن ثورة تعليمية و أن نأخذ هذه العملية بمعناها الواسع، فالمسألة ليست مسألة تحسين نظام التعليم بحد ذاته بل هي مسألة تغيير الظروف الاجتماعية...لذا يجب إعادة تشكيل و تجديد النظام التعليمي بما يتفق مع مستويات التعليم مع النطاق الدولي أو القومي و جعل النظام التعليم يؤدي دوره كعنصر أساسي في التغيير الاجتماعي.

---

[1] محمد منير مرسي: مرجع سابق، ص 254.

4-خطوات و ضمانات الإصلاح التربوي:

أ-خطوات الإصلاح التربوي:

إن عملية الإصلاح التربوي ليست عملية عشوائية بل تقوم على أسس معينة عبر خطوات دقيقة ينبغي إتباعها، و أن أية محاولة للإصلاح لا يمكنها أن تنجح إلا بعد الإجابة عن هذا السؤال:أين الخلل؟ و إدراك الخلل هو الكفيل بإدراك إمكانية الإصلاح[1].

و يرى علماء التربية المقارنة أن الإصلاح التربوي يمر بالخطوات التالية:

أ-1 الخطوة الأولى: ما قبل الإعداد

و تستند هذه الخطوة على اختيار الأشخاص الفنيين الذين يقومون بإعداد الخطة الإصلاحية و في ضوء ذلك يجب تعيين لجنة الإعداد وفقا لمجموعة من الشروط:

-أن تكون لجنة الإعداد ممثلة أصدق تمثيل فلا تكون لائكية و المجتمع متدين و لا تشكل من تشكيلة دينية واحدة، و المجتمع متعدد الديانات و لا يجوز العكس.

-لا تتألف اللجنة من خبراء أجانب يجهلون حقائق المجتمع في جميع المجالات.

-أن يكون اختيار اللجنة من مختلف التخصصات لمختلف المؤسسات أن يكون هذا الاختيار يضمن تكاملها و تعاونها في إطار منهجي موحد.

-أن تكون التخصصات في تنوعها و نوعيتها في المستوى المطلوب إلى جانب الشعور بالمسؤولية الأخلاقية.

-أن تتوفر اللجنة الفنية كافة الشروط المنهجية و الظروف المناسبة اللازمة لإعداد مثل هذه الخطة على أكمل وجه.

أ-2 الخطوة الثانية: الإعداد

في هذه المرحلة يجب معرفة أهم الأغراض الإصلاحية التي تتخذها العملية الإصلاحية لمعرفة ما انتهى عليه التنظيم التربوي من أوضاع لمختلف المؤسسات و المستويات في كل الجوانب الإيجابية و السلبية و معرفة الأسباب، هذا من أجل معرفة مستوى التطور التربوي لمنظومة التربوية، و كذا بالنسبة إلى اختيار الوسائل الفنية التي تتم بواسطتها العملية التربوية و يدخل في هذا الإطار المعلم و المتعلم و ظروفهما النفسية و الاجتماعية خاصة الوسط

[1] منصور رحماني: **من أين يبدأ الاصلاح في الجزائر**، الباحث الاجتماعي، جامعة قسنطينة، أفريل 2004، ع 06، ص 78.

التعليمي مع مراعاة الفروق الفردية و المواهب المتنوعة بالنسبة للمتعلم، وكذلك النتائج التي توصلت إليها كل مرحلة من التعليم لأن هذه الخبرة مرتبطة ببعضها البعض.

أ-3 الخطوة الثالثة: التبني

و تتعلق هذه الخطوة بطبيعة العدالة الاجتماعية بمعناها الشامل و يعتبر **"هولمس"**هذه المرحلة من أهم المراحل لأنه لا يتوقف على مصير مشروع الإصلاح فقط، بل يتوقف عليها أيضا مصير التربية بشكل عام، و في هذه الخطوة يتم عرض مشروع الإصلاح على المجتمع باختلاف فئاته من أجل جمع جميع التصورات و الأفكار المتعلقة بهذا الإصلاح، بالإضافة إلى جعل الأوضاع التربوية موضع إعادة النظر و النقد ثم يتم تعيين المناخ الاجتماعي و السياسي و الثقافي، و الظروف الاقتصادية و السياسية المناسبة لمرحلة التطبيق، فعرض مشروع الإصلاح على المجتمع و تحليله و جعله في وضع الانتقاد يسهل عملية تطبيقه [1]و حسب محمد منير مرسي فإن هناك خطوات للإصلاح التربوي ينبغي إتباعها و يمكن توضيحها فيما يلي:

أولا: التحليل الأولي و يشمل:

1-تشخيص نقاط الضعف و تحديد أولوياتها.

2-تحديد العوامل المسؤولة عن الضعف و التي تحتاج إلى تغيير.

3-الموازنة بين بدائل علاج الضعف أو تصحيحه.

4-اختيار البديل الأفضل للتصحيح و الاتفاق عليه.

ثانيا: اختيار إستراتيجية: و يتطلب ذلك الإجابة عن الأسئلة التالية:

1-أي أنواع الإصلاح سيتبع؟

2-من الذي سيقوم برسم الخطة و خطة التنفيذ؟

3-ما شرط التنفيذ؟ و أوضاعه البيئية؟

ثالثا: الإجراءات و تشمل:

1-تحليل متطلبات تنفيذ الإصلاح من تدريب المدرسين و العاملين، و توفير المواد التعليمية و المتطلبات المادية الأخرى.

---

[1] مدني عباسي: **التربية المقارنة و حاجة النظم التربوية للإصلاح**، المجلة الجزائرية لعلم النفس و علوم التربية، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ع 03، 1987، ص ص 05-06.

2-القيام بعملية تشجيعية للعاملين و القائمين بالإصلاح و توفير الحوافز المادية و المعنوية لهم.

3-البدء بتجريب إستراتيجية الإصلاح المختارة على نطاق ضيق قبل تعميمها.

4-بدء الأنشطة التمهيدية المصاحبة و القيام بها.

5-متابعة التجربة الاستطلاعية للإصلاح من خلال نظام معد جيدا يعتمد على نظام التغذية المرتدة Feed-back .

6-إدخال التعديلات التي كشفت عنها متابعة التجربة الاستطلاعية.

7-تعميم الإصلاح في ضوء النتائج النهائية التي يكشف عنها التطبيق الأولي.

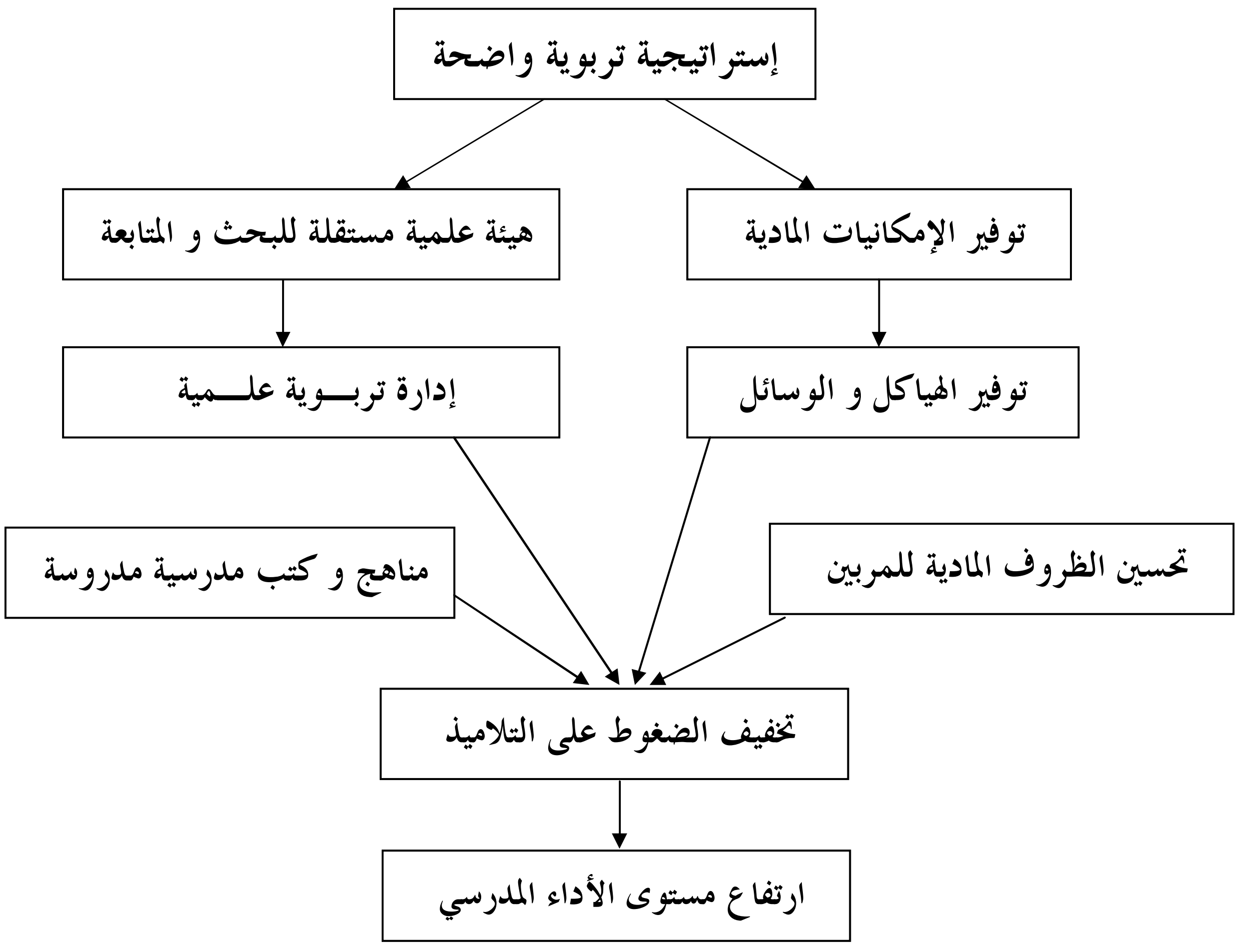
8-العمل على استمرار مساندة وتأييد التحول من النظام القديم إلى الإصلاح الجديد.

9-متابعة التنفيذ من خلال جهاز خاص بالمتابعة، و التقويم أو إدخال التعديلات المطلوبة أثناء التطبيق، و يعتبر التقويم جزءا رئيسيا من أي برنامج للإصلاح، حيث يجب أن يشترك في هذا التقويم المعلمون أنفسهم كمقومين و مسؤولين عن البرامج و يبدأ الإصلاح من تحسين وضعية المربي ماديا و معنويا و رفع مكانته الاجتماعية في المستوى اللائق، و لا يمكن لأي إصلاح تربوي أن ينجح و مكانة المربي في الحضيض، فعمل لجنة الإصلاح للمنظومة التربوية هو عمل فيه الكثير من الإيجابيات دون شك و هو عمل أولي يحتاج إلى إثراء و هو ما ينبغي أن يتم في مرحلة لاحقة عن طريق تقديمه إلى المعنيين و المربيين و الأولياء ...إلخ و إخراجه إلى المجتمع المدني لمناقشته من خلال الحوار المسؤول على العمل على إيجاد نوع من الإجماع قبل الشروع في تجسيده على أرض الواقع و هي الضمانة الوحيدة لإنجاحه في الميدان.

فأول عملية في الإصلاح التربوي هي إعطاء المربي المكانة التي يستحقها في المجتمع إذ بدون ذلك فلن يكتب النجاح لأي إصلاح تربوي أينما كان و كيفما كان، فأول عمل لإصلاح المنظومة التربوية هو تصحيح النظرة إلى المدرسة و البحث عن الأسباب الحقيقية لمشاكلها، فمشاكل التربية خاصة معقدة، لا يمكن تحديدها و اقتراح حلول لها منبت خلال ملاحظات عابرة أو هياكل ظرفية مؤقتة، بل لابد من متابعة دائمة و دراسات معمقة، يتكفل بها الباحثون المربون بالتعاون مع رجال الميدان، فحل مشاكل المدرسة لا يتم عن

طريق كثرة الاجتماعات و إبداء الملاحظات و وجهات النظر الخاصة، و كتابة تقارير مفادها أن المدرسة تعاني من صعوبات، فالجميع متفقون على ذلك، و هناك حاجة ملحة إلى القيام بإجراءات مادية ملموسة لمواجهة الوضع، يتم ذلك من خلال اعتبار القطاع التربوي كالاستثمار الإستراتيجي و توفير الإمكانيات المادية التي تكون في مستوى التحديات التربوية و الحضارية لأمتنا و إنشاء هيكل البحث و المتابعة بصلاحيات واسعة لتحديد السياسات التربوية و إصلاحها و توجيه نفقاتها.

شكل يوضح القطاع التربوي كاستثمار استراتيجي و توفير الإمكانيات المادية:



تحسين مستوى أداء المدرسة[1]

[1] بوفلجة غياث: **التربية و التعليم بالجزائر**، دار الغرب للنشر و التوزيع، وهران، ط 02، 2006، ص ص 130-131.

ويمكن التحرك السريع من خلال إجرائين أساسيين و هما:

***-الدعم المادي للمدرسة:**

المدرسة بصفة عامة في حاجة إلى إمكانيات مادية بما في ذلك نقص في الهياكل، و الافتقار إلى الوسائل الإدارية و البيداغوجية كذلك للمربين هم بحاجة إلى مرتبات وسوء تدريبهم العلمي و البيداغوجي وهما العاملان اللذان يتطلبان توفير مبالغ مالية و هو ما لا يحتاج إلى لجان إصلاح المنظومة التربوية بل إلى تضحيات و إجراءات ملموسة وهي كفيلة بتخفيف الضغط عن المدارس.

***- إنشاء هيكل دائم للمتابعة و الإصلاح:**

بعد تخصيص الإمكانيات المادية وصرفها في تجهيز المدارس و تحسين ظروف المدرسين،يتدخل مختصون الباحثون التربويون لوضع إستراتجية شاملة و مدروسة لإصلاح المنظومة التربوية اعتمادا على معايير علمية عالمية، و العمل على تخفيف المناهج الدراسية و تحديد الأولويات وإعادة النظر في الكتب المدرسية من حيث المعلومات و الإخراج وهي مهام تتكفل بها هيئة مستقلة دائمة من المربيين الباحثين ذات صلاحيات واسعة دون تدخل الأهواء الإيديولوجية المتقلبة ولا تتأثر بتعاقب مختلف الأحزاب السياسية على السلطة ولا بتداول المسؤولين من وزراء و رؤساء.

يعد ذلك فقط يمكن الطموح في إيجاد مدرسة فعالة وسياسية تربوية مستقرة مبنية على أسس عملية معاصرة و العمل على مواجهة التحديات و التغيرات الكبيرة التي يشهدها العا لم من حولنا[1].

ب- ضمانات الإصلاح التربوي:

-تختلف الإصلاحات التربوية في مداها وفي طبيعة التغيرات التي تستهدف أحداثها و في الظروف التي تستند عليها و البواعث التي أدت إليها من مجمع إلى آخر و من العوامل التي تحدد مدى الإصلاحيات التربوية سرعة التغير الاقتصادي و الثقافي في المجتمع، فبقدر ما يكون هناك أنظمة اقتصادية و اجتماعية جديدة بقدر ما يكون الإصلاح التربوي جزء

[1] بوفلجة غياث: المرجع السابق، ص 132.

رئيسي منها، لأنه ينظر إلى التعليم في هذه الحالة على أنه عامل يساعد على الإسراع بإحداث هذه التحولات الاقتصادية و الاجتماعية .

إن أية محاولة للإصلاح يشير"**ليفين**"في كتابه حدود الإصلاح التربوي لا يمكن أن، يتم ما لم تكن منسقة مع القيم والأهداف التي يقوم ويحافظ عليها النظام السياسي،فالنتائج التربوية يجب أن تتم لأنها مرغوبة ومقبولة عن النظام السياسي

فنسق الشخصية بما يتضمنه من مهارات ومعارف وقيم و معتقدات وثقافة.

وعادات و سلوكيات إيديولوجية لا يمكن أن تتحقق ما لم يكن مناسبا ومنسقا مع بنية النظام السياسي و إلا تأثرت عماليات الإصلاح التربوي سلبا إن قدر لها أن تقوم .

-إن الإصلاحات الحقيقية في أي نظام تعليمي هي تلك كل الإصلاحات التي تشمل شكل و محتوى الأنشطة التربوية التي تتم داخله ونمط العلاقات البنيوية –الثقافة الاجتماعية التي تتم بها ومن خلالها العملية التربوية وما تتضمنه هذه العلاقات من آليات للانتقاء و للتنشئة الاجتماعية داخل النظام التربوي وكذا نمط الشخصية المرغوبة.

-إن الإصلاح التربوي الفعال القادر على مجاوزة ما يسمى "أزمة التعليم " في المجتمعات النامية هو ذلك الإصلاح الذي يقوم على المشاركة وتضافر الجهود الوطنية الواعية، فالإصلاح التربوي حركة اجتماعية تشارك فيها الجماهير الواعية في الدولة في إطار حركة تغيير شامل.

-إن أحد مستويات التحليل لخطاب الإصلاح التعليمي تلك التي تدافع عن الإصلاح التعليمي بهدف تحسين نوعية الحياة و القضاء على الفقر و التباين الطبقي القائم في كثير من الدول العربية.

يجب أن لا ننظر إلى الإصلاح التعليمي باعتباره مسألة فنية أو أساليب فنية يكون من شأنها علاج الخلل مثل اختيار وسيلة التعليم أو تغير منهج مدرسي لأول تقرير طريقة جديدة للمدارس أو ما شابه ذلك من أساليب فنية وإنما يجب النظر إلى التعليم قضية مجتمعية[1]

-ترتبط عملية الإصلاح التربوي بقضية هامة"**المسؤولية التعليمية** "و التي أصبحت اتجاه جديدا في الإصلاح التربوي.

[1] حمدي علي أحمد: **مقدمة علم اجتماع التربية**، دار المعرفة الجامعية، الاسكندرية، 2003، ص 248.

وتعني المسؤولية التعليمية بصفة عامة الحكم على المؤسسات التعليمية من خلال مخرجاتها ومداخلاتها، و تشير الدلائل إلى أن الحركة المسؤولة التعليمية تستحق نجاحا أكثر في المستقبل و ذلك لتزايد عدم الرضا عما آل إليه كل حال وأوضاع التعليم في نظر الكثيرين في عصرنا الراهن، لقد بدأت المسؤولية التعليمية كموضوع سياسي في أواخر الستينات في الولايات المتحدة الأمريكية و امتدت إلى بريطانيا، وقد تمحور الاهتمام في البلدين على موضوع تحسين المستويات التعليمية و نوعية التعليم و التأكد من تنفيذ ذلك، و الواقع من أن النقطة الرئيسية فيها،تتعلق بوجود اتفاق عام حول الأهداف المنشودة من التعليم.

وإذا كان أحد الحقائق التي ترتبط"الإصلاح التربوي" أنه ظاهرة اجتماعية ترتبط بغيرها من الظواهر في المجتمع تأثيرا وتأثرا وتخضع في حركتها لشروط بنيوية.

فقد بات من الواضح داخل المجتمعات النامية أنه ثمة شروط من شأنها من أن تشكل جهود الإصلاح التربوي في تلك المجتمعات تتمثل أولها فيما يطلق عليه الشروط الضرورية التي تحدد جهة الإصلاح التربوي في دول العالم النامي،و التي تتمثل في مجمل العلاقات الداخلية و الخارجية المهيمنة في المجتمع و التي تحدد أساسا في وضع الدولة في نظام تقسيم العمل العالمي و توجيهات العالمية الاقتصادية والاجتماعية وبنية علاقات التفاوت الاجتماعي الطبقي في المجتمع النامي.

أما ثاني تلك الشروط فيطلق عليها شروط أو المتغيرات الخاصة و هي تلك التي تحدد نمط الإصلاح التربوي الشامل و هذه الشروط تتمثل في الطبيعة الإيديولوجية و درجة تماسكها و توجهاتها الاجتماعية نحو التغير، ثم درجة المشاركة في أحداث التغيير الاجتماعي.

فالإصلاح التربوي يبدأ من تحسين وضعية المربي ماديا ومعنويا ورفع مكانة الاجتماعية إلى مستوى لائق، و لا يمكن لأي إصلاح تربوي أن ينجح و مكانة المربي في الحضيض،و إدا كان هناك اتفاق حول ضرورة الحداثة لمسايرة التطورات المعاصرة،فإن أحد أهداف التربوية هي المساهمة في التطور و التقدم والرخاء،وإذا كان المقصود من ذلك الانسلاخ عن الهوية الحضارية للأمة فالنظرية التربوية العالمية تقبل ذلك مع العلم أنه يمكن الحفاظ على مقومات الهوية و مسايرة الحداثة العصرنة، بدراسة التاريخ الوطني ومقومات الهوية مع التمرن على التكنولوجيا الحديثة هو استعمالها.[1]

[1] أحمد علي أحمد، مرجع سابق، ص 249.

ثانيا-دواعي ومحاور الإصلاح التربوي الجديد في الجزائر:

1- دواعي الإصلاح التربوي الجديد:

إن ما تشهده الجزائر اليوم من تحولات على الساحة الوطنية أو العالمية،وأن هذه التحولات السياسية أو الاقتصادية و الاجتماعية دور أساسي في كل الإصلاح أو بالأحرى في الإصلاح التربوي،فأغلب المشاكل التي يعاني منها نظامنا التربوي الجزائري يتطلب معالجة و إجراء الإصلاح.في جميع الجوانب و المجالات سواء منها الاجتماعية و الاقتصادية ...إلخ و من بين هذه الأسباب التي أدت إلى ظهور الإصلاح التربوي في الجزائر هي كما يلي:

1-1 دواعي سياسية:

يتضح ذلك من خلال الانتقال من نظام الحزب الواحد إلى نظام التعددية الحزبية، إلا أن نظامنا التربوي لم يساير هذا التغيير و لم يعمل على تطبيق مبادئه و التي من أهمها ممارسة الحريات الفردية و الجماعية.

1-2 دواعي اقتصادية و اجتماعية:

تعرضت الجزائر لمجموعة من التغيرات و التحولات الاقتصادية و الاجتماعية و التي أثرت على الحاجات الأساسية للأفراد فأصبح ضروريا تحسين الظروف المعيشية و تطوير وسائلها، فنجد من بين هذه التغيرات:

-الزيادة السريعة لعدد السكان.

-معاناة فئة كبيرة من الشباب من مشاكل البطالة.

-عجز بعض القطاعات الخاصة المعنية بجانب السلع و الخدمات عن تلبية متطلبات المجتمع كالصحة و التعليم.

-اتجاه الجزائر إلى نظام الخوصصة.

-تغيير القيم في المجتمع الجزائري.

-ظاهرة النزوح الريفي.

1-3 عولمة الاقتصاد: و يتضح ذلك من خلال:

-الهياكل غير كافية مما أدى إلى الاكتظاظ في حجرات الدراسة.

-استعمال الهياكل إلى أقصى حد باللجوء إلى نظام الدواوين في التعليم الابتدائي و إن من أبرز سمات العالم المعاصر تسارع إيقاع التغيرات التكنولوجية لاسيما في ميدان الإعلام و الاتصال، و إن من أهم ما ينبغي أن توطن عليه النظم التربوية الناشئة هو تأسيس الأحكام على ثقة و اتخاذ القرارات على بنية و حتى يتأتى لهم ذلك لابد من أن يدخل النظام التربوي التكنولوجيات الجديدة بشرط أن يحسن انتقائها و توظيفها في المناهج التعليمية[1].

1-4 تدني نوعية التعليم:

عرف قطاع التربية و التعليم عدة صعوبات ساهمت في تدني مستوى و نوعية التعليم نذكر منها:

-برامج كثيرة و مواقيت ثقيلة و عدم التكفل بالتلاميذ الذين يعانون صعوبات في دراستهم عن طريق الاستدراك و التعليم المكيف.

-نقص الوسائل التعليمية.

-انعدام نظام المتابعة و التقويم و البحث نظام غير ملائم للتوجيه.

كل ذلك كان له انعكاس مباشر على انخفاض نوعية التعليم و التي نعبر عنها بصفة جلية نسبة المردود الداخلي للنظام التربوي [الرسوب و التسرب].

و نتيجة لكل تلك الصعوبات و للحد من تدني مستوى نوعية التعليم في الجزائر عمل القائمون على التربية و التعليم على وضع برامج دراسية جديدة و هذا من خلال الإصلاحات التربوية المطبقة و التي تضمنت ما يلي:

-التعليم التحضيري: [02] سنتين.

-التعليم الابتدائي: [05] سنوات.

-التعليم المتوسط: [04] سنوات.

-التعليم الثانوي: [03] سنوات.

-الإعداد المهني: [03] سنوات.

---

[1] وزارة التربية الوطنية: **إصلاح المنظومة التربوية**، أكتوبر 2003، ص ص 15-16.

2-المحاور الكبرى للإصلاح التربوي[1]:

يتمثل إصلاح المنظومة التربوية في تنفيذ سلسلة من الإجراءات التي تتمحور حول ثلاثة محاور كبرى و هي: تحسين نوعية التأطير- التحويل البيداغوجي- إعادة تنظيم المنظومة التربوية.

2-1 فيما يخص وضع نظام محدد و مستقر لتكوين و تقييم التأطير:

تم الاتفاق على الإجراءات التالية:

-تكوين أولي للمعلمين و الأساتذة: من خلال إنشاء معاهد لتكوين أساتذة الابتدائي، خلق أساتذة متحكمين في اللغة العربية و لغة أخرى و ذوي تكوين بيداغوجي و مهني جيد، و ذلك في ثلاث سنوات بعد الباكالوريا، أما بالنسبة لتوظيف أساتذة التعليم المتوسط و الثانوي يتم عن طريق مسابقة لحاملي شهادات التدرج و منحهم تكوينا مهنيا و بيداغوجيا على مستوى أساتذة المدارس العليا للأساتذة إضافة إلى تكوين أساتذة التعليم الثانوي و التقني في مدة خمس سنوات في المدارس العليا للأساتذة.

-تكوين أثناء الخدمة للمعلمين و الأساتذة: من خلال إنجاز مخطط وطني لتحسين و رفع مستوى المعلمين من خلال مواصلة الدراسة بالجامعة و التكوين عن بعد و ذلك بمنح الأولوية لأساتذة التعليم الابتدائي و المتوسط و المهني و الأكثر حاجة.

-في إطار إعادة الاعتبار لسلك التعليم: تم إعداد قانون خاص بالمعلمين و المكونين يكون أفضل مع دراسة شروط إنشاء تعاضدية للمعلمين و المكونين و نظام منحة التقاعد التكميلية، ممولة و مسيرة من طرف المعلمين و المكونين أنفسهم، و إحداث شهادات شرفية و أكاديمية، و وضع ميثاق للمربي إضافة إلى وضع قوانين جديدة في مجال الأمراض المهنية و التكوين المتواصل لفائدة المعلمين و المكونين.

كل هذا من أجل تكوين جيل من المتعلمين متحكمين في اللغة العربية و المعلوماتية، و متعددي اللغات، أو على الأقل يحسنون أداء لغتين و يمتازون بتكوين أكاديمي و مهني راق.

---

[1] وزارة التربية الوطنية: **نافذة على التربية**، نشرة إعلامية شهرية، من اصدار المركز الوطني للوثائق التربوية، العدد 56، 2003، ص 03.

2-2 فيما يخص إصلاح البيداغوجيا و مجالات مواد التعليم[1]:

-القيام بالإصلاح الشامل للبرامج التعليمية من طرف اللجنة الوطنية للمناهج و البرامج المنصبة لدى وزير التربية الوطنية و التي ستدعم تشكيلتها.

-دعم تدريس اللغة العربية باعتبارها اللغة الرسمية و لغة التدريس لكل المواد التعليمية من خلال دراسة و مراجعة برامج كتب اللغة و إدماج الآداب و الثقافات العربية القديمة و الحديثة باستعمال التكنولوجيات الحديثة للاتصال و الإعلام و ترجمة المصادر الهامة في الرصيد العلمي و الثقافي و التكنولوجي إلى اللغة العربية.

-تعليم اللغة الأمازيغية ابتداء من بداية المرحلة الإلزامية ابتداء من المرحلة الرابعة و تدريسها، أو التدريس بها في بعض التخصصات الجامعية كعلم الاجتماع و الأنتروبولوجية و ذلك من خلال تجنيد الوسائل التنظيمية البشرية و المادية و البيداغوجية لضمان فعالية تعليم الأمازيغية.

-تعليم اللغات الأجنبية من خلال تقديم اللغة الفرنسية في السنة الثانية ابتدائي و اللغة الإنجليزية في السنة الأولى متوسط و استعمال الرموز العالمية في تعليم المواد العلمية و إدخال المصطلحات المزدوجة اللغة عليها، إضافة إلى إدخال و تطوير لغة أجنبية ثالثة حسب الاختيار.

-العودة إلى استعمال الرموز العالمية و إدراج المصطلحات باللغتين في العلوم الدقيقة و إعادة الاعتبار في كل المستويات لتدريس مادة التاريخ بهدف منح الأولوية للتاريخ الوطني.

-إعادة تأهيل تدريس الفلسفة و جعلها مادة تعلم كيفية التفكير و المساءلة و تمرير مقالة فلسفية.

-تعميم التربية الفنية و التربية البدنية الرياضية على كل المستويات و إدخال التقويم في السنة و في امتحانات شهادة التعميم القاعدي و الباكالوريا.

-البدء في تعميم التربية الإسلامية و التربية المدنية من السنة الأولى من التعليم الابتدائي بحيث يكون تعميم التربية الإسلامية موجها نحو المبادئ القاعدية للإسلام مع إدماج المفاهيم

[1] بوبكر بن بوزيد: **إصلاح التربية في الجزائر(رهانات و انجازات)**، دار القصبة للنشر، الجزائر، 2009، ص ص 64-133.

المرتبطة بأداء العبادات و أركان الدين الإسلامي من جهة و من جهة أخرى تتمحور التربية المدنية حول تربية المواطنة.

-إدماج التكنولوجيات الحديثة للإعلام و الاتصال من خلال إعداد برنامج وطني خاص لتطوير استعمالها و تكوين المعلمين و تزويد المؤسسات التعليمية بأجهزة الإعلام الآلي.

-إحداث وحدات للامتياز بصفة تدريجية لضمان متابعة بيداغوجية فردية لتلاميذ الموهوبين و المتفوقين.

-تطوير الصحة المدرسية.

-تكثيف برامج الوقاية و محاربة العنف و الإدمان على المخدرات.

-إعداد إستراتيجية لمحو الأمية.

-إعادة الاعتبار لمدرسة الشغل لكل الراغبين في تحسين مستواهم التعليمي أو مكانتهم الاجتماعية و المهنية.

2-3فيما يخص إعادة تنظيم العام للمنظومة التربوية:

-تعميم التربية التحضيرية[1].

-تقسيم المدرسة الأساسية إلى وحدتين متميزيتين هما: المدرسة الابتدائية من جهة و مؤسسة التعليم المتوسط من جهة أخرى.

-تمديد التعليم المتوسط من ثلاث سنوات إلى أربع سنوات.

-التخفيض على المدى المتوسط من مدة التعليم الابتدائي من ست سنوات إلى خمس سنوات مع التعميم التدريجي للتربية التحضيرية.

-إعادة هيكلة مرحلة التعليم ما بعد الإجباري إلى تعليم ثانوي عام و تكنولوجي و تعليم تقني و مهني و التكوين المهني.

-تأسيس التعليم الخاص كجزء لا يتجزأ من النظام التربوي الوطني مع تحديد وضع شروط فتح و سير هذه المدارس.

[1] بوبكر بن بوزيد: مرجع سابق ص 207.

-إتمام ديمقراطية التعليم بتكثيف محاربة التسرب المدرسي من خلال إعادة بعث سياسات المعالجة البيداغوجية من ناحية و تنفيذ برامج دعم لفائدة مناطق التربية ذات الأولوية من ناحية أخرى.

2-4فيما يخص إطار تنفيذ الإصلاح:

لكي يتم تنفيذ هذا الإصلاح ارتأت الدولة الجزائرية إلى وضع جهاز خاص للمتابعة و التقييم الدائم لتنفيذ الإصلاح من خلال إنشاء مؤسستين وطنيتين هما:

المجلس الوطني للتربية و التكوين الذي يتشكل من ممثلين عن الدولة و أعضاء فعالين في النظام التربوي، و جمعيات ممثلة و يكلف هذا المجلس بتزويد السلطات العمومية برأي معترف به في كل المؤسسات المتعلقة بالنظام التربوي.

أما الثانية فهي المرصد الوطني للتربية و التكوين: و هو هيئة للخبرة تختصر تشكيلته على مختصين و يلعب دور هيئة للتقييم و المراقبة و الاستشراف التربوي، و ذلك بإعداد مؤشرات لقياس نتائج النظام التربوي.

ثالثا- مستلزمات و صعوبات الإصلاح التربوي الجديد:

لتدعيم البعد النوعي للتعليم الممنوح، وجعل إصلاح المنظومة التربوية محركا قويا للتحولات الحضارية، الثقافية و الاقتصادية و الاجتماعية، فإن عملية إصلاح المناهج و إعداد الكتب المدرسية المكيفة و الملائمة، يعد حتما من العناصر الأساسية التي لا يمكن تفاديها.

غير أننا لا نستطيع تطوير و تنفيذ مناهج ذو فعالية مهما كانت قيمته، دون التكفل الجيد بتكوين المدرسين تكوينا يؤهلهم لذلك.

إن تطبيق المناهج الجديدة المعتمدة أساسا على المقاربة بالكفاءات تتطلب تحويلا حقيقيا للإستراتيجيات التربوية، منطق التكوين، طرائق التقييم، تسيير الأقسام، أنماط تسيير المؤسسات و إعادة هيكلة السلوكات البيداغوجية.

إن مفهوم التعليم قد تطور تطورا عميقا منذ أكثر من عقدين، بفضل البحث في تعليمة المواد، تجربة المدارس الناشطة التربية الحديثة، بيداغوجية المشاريع، المقاربة التفاعلية، التعاونية و التشاورية، و من ثم فإن تعليم اليوم لا يقتصر على صب المعلومات فحسب، حل يعتمد أساسا على جعل التلميذ في وضعيات تحفزه و تكسبه معنى للمعرفة و العمل المدرسي.

و هنا يتعلق الأمر بالتغيير الجذري لمهنة المعلم أو الأستاذ،فمهما كانت درجة اختصاصه عليه أن يشعر بأنه مسؤول عن التكوين الشامل لكل تلميذ و ليس فقط مسؤولا عن المعارف المتعلقة بمادته، و هذا يعني نوعا جديدا من المهنية في تكوين المعلم أو الأستاذ، و هنا يكمن مصير و مستقبل المنظومة التربوية.

1-الوسائل التعليمية:

تساهم الوسائل التعليمية في استثمار النشاطات التربوية بفعالية في بناء التعليمات و اكتساب الخبرات، كما تساعد على التركيز و تكوين التفاعلات الإيجابية بين المتعلمين و محتوى المعرفة، لذلك يعد استخدامها في تنشيط عمليات التعلم في أي مستوى كان ضرورة بيداغوجية لا مناص منها، على اختلاف أنواعها، و هي تتشكل من مجموعة المواد و المواقف و الأجهزة التعليمية، و الأشخاص الذين تم توظيفهم ضمن إجراءات إستراتيجية التعليم، بغية تسهيل عملية التعليم و التعلم، مما يضمن و يسهم في تحقيق الكفاءات المرجوة في نهاية المطاف، و تتكيف حسب المواد، و المستويات التعليمية، و محتويات التعليم.

و حتى تكون الوسائل الجديدة في مستوى التأطير المناسب للعمليات التعليمية في مختلف الوضعيات، و المواد الدراسية و مراحل التعليم و مستوياته، فلا مناص من الأخذ بمجموع.

الإجراءات البديلة الآتية[1]:

-تكييف أشكال التسيير الحالية للتجهيزات و الوسائل العلمية و التعليمية لتسيير عملية تناولها و استعمالها وفق الحاجة، و في الأوقات المناسبة.

-إعادة النظر جذريا في نموذج التسيير الحالي للمدارس الابتدائية من حيث التجهيزات و الوسائل المختلفة و الخدمات.

-إنشاء أقسام التجارب العلمية في الابتدائيات، كذا أقسام خاصة للإعلام الآلي.

-تطوير الكتاب المدرسي، شكلا و مضمونا و إستراتيجية.

-تحديد التوثيق البيداغوجي، وتدعيم إنشاء المكتبات المدرسية.

[1] رمضان أرزيل و محمد حسونات: **نحو إستراتيجية التعليم بمقاربة الكفاءات**، ج1، دار الأمل للطباعة و النشر و التوزيع، تيزي وزو ، الجزائر، 2002، ص ص 31-32.

-الأخذ بأساليب العصرنة في توفير الأجهزة و العتاد العلمي و التكنولوجي و الوسائل الديداكتيكية المتنوعة.

-تشجيع التوثيق الذاتي للمدرسين، ليحصلوا على أفضل مصادر لدعم نوعية عملهم بإنشاء نظام مكافآت خاصة بذلك.

و تعتبر الوسائل التعليمية الدعامة المناسبة للأستاذ، فعليها يركز في بناء الخبرة المعرفية و التفاعل الصفي الإيجابي في عرض الحصص التعليمية.

1-1عناصر الوسائل التعليمية:

-**المواقف التعليمية:** و هي تشير إلى الأحداث التي يعايشها التلاميذ داخل المدرسة و خارجها و من أمثلتها الزيارات الميدانية، المحاضرات و الندوات..إلخ.

-**المواد التعليمية-المكونات اللينة:** و هي تشير إلى أشياء تتضمن أو تخزن محتوى دراسي معين و من أمثلتها: الكتب الدراسية المقررة، الأفلام و التسجيلات الصوتية و غيرها.

-**الأجهزة** و **الأدوات التعليمية:** تشير إلى الأشياء التي تستخدم لعرض محتوى المواد التعليمية مثل: الفيديو، الإعلام الآلي، السبورات بأنواعها، المجسمات.

-**الأشخاص:** و هم الأفراد الذين يؤتى بهم إلى الموقف التدريسي بغية مساعدة التلاميذ على التعلم.

1-2معايير اختيار الوسائل التعليمية:

تختار الوسائل التعليمية بناء على:

-الأكثر ملاءمة لخصائص التلاميذ.

-الوسيلة التعليمية التي تعمل على تنفيذ إستراتيجية التعلم.

-الأكثر إسهاما في تحقيق الكفاءات التعليمية.

-الوسيلة التعليمية التي تتوفر على الجودة التقنية.

-الوسيلة التعليمية التي تتوافر لها إمكانيات العرض الناجح من حيث المكان و الأجهزة السمعية البصرية، أقراص مضغوطة، جهاز كمبيوتر، قصص، مجلات..إلخ.

-يمكن الاستفادة من هذه الوسائل في مختلف المجالات و على سبيل المثال:

يستعمل المسجل لتسميع السور القرآنية و الأحاديث النبوية، و الأناشيد و الأغاني ...

و من هذه الوسائل نذكر.

أ-الكتب المدرسية:

يمكن أن يعرف الكتاب المدرسي على أنه:"مطبوعة جرت هيكلته إداريا من أجل مسار تعليمي قد تحسين النجوع[1] Francois Mariegrand et Xavier Roegiers "و باعتبار الكتاب المدرسي وسيلة تربوية و دعامة أساسية للمعلم و المتعلم لا يمكن الاستغناء عنها، يتعين على مدير التربية و مختلف المسؤولين أين كان موقعهم العمل على وضعه بين يدي التلاميذ عند التحاقهم بمقاعد الدراسة في مستهل الموسم الدراسي، لأن الكتاب المدرسي جانب هام في تحضير الدخول الدراسي[2].

لقد عرف الكتاب المدرسي عبر أجيال، تحولات عميقة سواء من حيث الشكل أو المضمون و كذا من حيث المساعي التعليمية التي يقترحها على المتعلم، و يجب أن تكون الكتب المدرسية متكيفة مع روح العصر الذي يعيش فيه التلاميذ و متماشية مع مستواهم الدراسي و مستجيبة لأذواقهم و اهتماماتهم.

كان للتغيرات العميقة التي أدخلت على منهجية إعداد البرامج الدراسية امتداد إيجابي على منهجية إعداد الكتب المدرسية حيث حدثت قطيعة جذرية مع الإجراءات التي كانت سارية من قبل في مجال تحليل التنظيم الدراسي.

إن الكتب المدرسية التي تم إعدادها لتطبيق المناهج الجديدة تتميز بكونها تترجم مقارنة الكفاءات المعتمدة بما تقترحه من الوضعيات والسندات التربوية، فإذا كانت الكتب المدرسية بالنسبة للمتعلم المصدر الأساسي للتعلم لذلك روعي في إعدادها عدة اعتبارات تربوية و بيداغوجية و علمية و جمالية حتى تكون في مستوى المناهج الجديدة و أداة فعالة بين أيدي المتعلمين، حيث تم إعداد ما لا يقل عن مائة و خمسة و خمسين [155]كتابا مدرسيا جديدا منذ الانطلاق في تطبيق الإصلاح التربوي و إلى غاية بداية العام الدراسي في سبتمبر2008.

---

[1]فاطمة الزهراء بلهوشات و آخرون: **مخطط التكوين خاص بالجهاز الدائم للتكوين أثناء الخدمة في إطار تطبيق الإستراتيجية الجديدة لتكوين المكونين**، د ط، أوت 1998، ص 122.

[2] وزارة التربية الوطنية: منشور إطار التحضير للموسم الدراسي [2006-2007]رقم 30/57.

و الجدول رقم (11) يبين برمجة التطبيق التدريجي للكتب المدرسية الجديدة[1].

بداية العام الدراسي	المستويات الدراسية المعنية	عدد العناوين التي تم إعدادها
سبتمبر 2003	س1ابتدائي+س1متوسط	17=6+11
سبتمبر 2004	س2ابتدائي +س2 متوسط	16=5+11
سبتمبر 2005	س3ابتدائي+س3متوسط+س 1ثانوي	36=17+11+8
سبتمبر 2006	س4ابتدائي+س4 متوسط+س2 ثانوي	45=25+11+9
سبتمبر 2007	س5ابتدائي+س3 ثانوي	37=28+9
المجموع		151

عدد العناوين الجديدة الخاصة بالإصلاح التربوي في بداية كل عام دراسي.

تحديد المستفيدين من مجانية الكتاب المدرسي[2]: هناك ثلاث فئات لها الحق في الاستفادة من الكتب المدرسية بصفة مجانية، مفصلة على النحو التالي:

أ-كل التلاميذ المسجلين في السنة أولى ابتدائي.

ب-جميع التلاميذ المعوزين المستفيدين من المنحة الدراسية الخاصة [2000دج] خلال السنة الدراسية [2007-2008] في إطار الحصة المخصصة لكل ولاية.

ج-كل التلاميذ أبناء عمال قطاع التربية الوطنية، ما عدا المتمدرسين منهم في السنة الأولى ابتدائي في إطار الفقرات السالفة الذكر.

---

[1] بوبكر بن بوزيد: **إصلاح التربية في الجزائر، رهانات و إنجازات**، دار القصبة للنشر، الجزائر، 2009، ص ص 110-113.

[2] النشرة الرسمية للتربية الوطنية": **الترتيبات الخاصة بتسيير الكتاب المدرسي**، العدد [514]، ماي /جوان 2008، ص ص 7-8.

ب-المناهج الدراسية:

يعرف المنهج [Curriculum] في اللغة العربية بأنه الطريق الواضح، و قد ذكر المنهج في القرآن الكريم لقوله تعالى:"لكل منكم جعلنا شرعة و منهاجا"[1]، و لقد فسر ابن كثير الشرعة بالشريعة أو ما يبتدئ فيه على الشيء، في حين فسر المنهاج بالطريق الواضح، و في هذا الصدد نشير إلى أن هذا المصطلح يستخدم بصيغتين و هما: **المنهج** و **المنهاج** لكن الدلالة تبقى نفسها في الفكر التربوي و يعرفه **آلين بيتون** و آخرون المنهج بأنه:"هو مسار تربوي، مجموعة متنوعة بتجارب التعلم ينفذها و ينجزها أحد تحت رقابة معهد تربوي شكلي خلال فترة معينة"[2].

هذا التعريف يأخذ في الحسبان، جميع الأسس المكونة لنظرية المنهج من المتعلم إلى المعلم، و المجتمع بكل أبعاده.

و المنهاج هو الوثيقة البيداغوجية الرسمية و الإجبارية التي تقنن تعليم مادة ما، و من ثم فالتقيد بتوجيهاتها و تعليماتها أمر واجب لا ينبغي لأحد أن يحيد عنه.

و المنهج كما يعرفه البعض هو: تسجيل و تحليل و فحص دقيق للطرق و الحركات التي تدخل في إنجاز أي جزء من العمل، و ابتكار أسهل الطرق و أكثرها إنتاجية لإتمام العمل[3].

و يسمح لنا هذا التعريف بالقول أن المنهج يدخل في جزء من أي عمل كما يدخل في مرحلة محددة من العمل، أو أنه يغطي كل مراحل العمل و أجزائه حتى إتمامه كاملا.

و يعرفه ستنهوس [Stenhouse] بأن المنهج هو عبارة عن تصميم أو خطة أو نظام من ناحية، و وصف للحالة الراهنة بالأوضاع المدرسية من ناحية أخرى، و لا يمكن مناقشة أي من الناحيتين قبل وصفها[4].

و المنهج هو المقرر الذي ينبغي أن يؤدي إلى درجة علمية و هذا التعريف ركز على المحتوى التعليمي.

---

[1] القرآن الكريم: الآية 48 من سورة المائدة.

[2] Aloin Beiton, Christine Dollce et autre : **Naissance de la sociologie –sciences sociales** 3eme édition, 2002, p 22.

[3] أحمد زكي بدوي: **معجم مصطلحات علم الاجتماع**، مكتبة لبنان، بيروت، 1997، ص 279.

[4] عزيمة سلامة خاطر: **المناهج، مفهومها، أسسها، تنظيمها، تقويمها، و تطويرها**، الجامعة المفتوحة، طرابلس، ط1، 2002، ص 16.

إن المناهج الدراسية تكتسي أهمية كبرى، فهي نظريا عبارة عن مخططات دقيقة و كاملة لمسارات دراسية محددة، و من ثم فهي الإطار النظري الذي يعتمد عليه المربون.

إذن التعريف الإجرائي للمنهاج الدراسي: بأنه مجموعة أنشطة مندمجة يتم تصميمها عن دراية علمية و بمهارة فائقة بغرض بلوغ مرام و أهداف محددة سلفا.

و لإصلاح المناهج التعليمية أهمية كبرى في تصور أي إصلاح يستهدف تطوير نوعية التكوين في المدرسة، و ذلك لما للمناهج التعليمية من دور فعال في تكوين الأجيال و إعدادها للحياة في مختلف المجالات، و في هذا السياق فقد جاء في افتتاحية كتاب "**تطوير المناهج**" للدكتور **رحملي احمد الوكيل** ما يؤكده مكانة المناهج في أي تطوير يخص مجتمع ما في مختلف ميادين الحياة، إذ يقول:"لتطوير المناهج أهمية كبرى و مكانة بالغة، و لن نكون مبالغين إذا قلنا بأن له أهمية تفوق أهمية التطويرفي أي جانب من جوانب الحياة، و ذلك لأن تطوير المناهج معناه في الواقع تطوير في بناء و إعداد إنسان المستقبل ورجل الغد، و متى طورنا هذا الإنسان فإنه سيصبح بدوره قادرا على الإمساك بدقة التطوير في كافة مجالات الحياة ليشق طريقه إلى غد مشرق"

من منطلقات هذا التصور تبين بشكل أكيد أولوية إصلاح المناهج على غيرها من الإصلاحات دون الأخرى، في استراتيجية أي تطوير مستهدف، و إصلاح المناهج لا يقتصر على جانب من جوانبها. كما يقتصر على الجانب العلمي دون الجانب التربوي، بل يشمل كل ذلك من منطلق إستراتيجية للإصلاح في حد ذاتها، ثم من حيث غاياتها و أدواتها، و من هذا التصور تستمد صياغة المناهج شكلها و أبعادها دون إغفال ثوابت المجتمع و متغيراته في كل ميادين الحياة، بالإضافة إلى الاستفادة من التجارب العلمية و البيداغوجية، و ما استجد من الساحة من مقاربات من حيث بناء المناهج و من حيث تطويرها، و انطلاقا من هذا و من معطيات مقاربة التعليم بالكفاءات التي هي بصدد التكريس في أنماط النشاطات المدرسية، فلا مناص من اعتماد مدخل هذه المقاربة الجديدة في إعداد المشاريع الإصلاحية التي تستهدف المناهج في كل مركباتها المتمثلة في:

1-الأهداف في كل مجالاتها و مستوياتها.

2-المحتويات المرتبطة بتحقيق هذه الأهداف.

3-الطرائق الموجهة لنشاطات التعلم في كل مستوى و مادة.

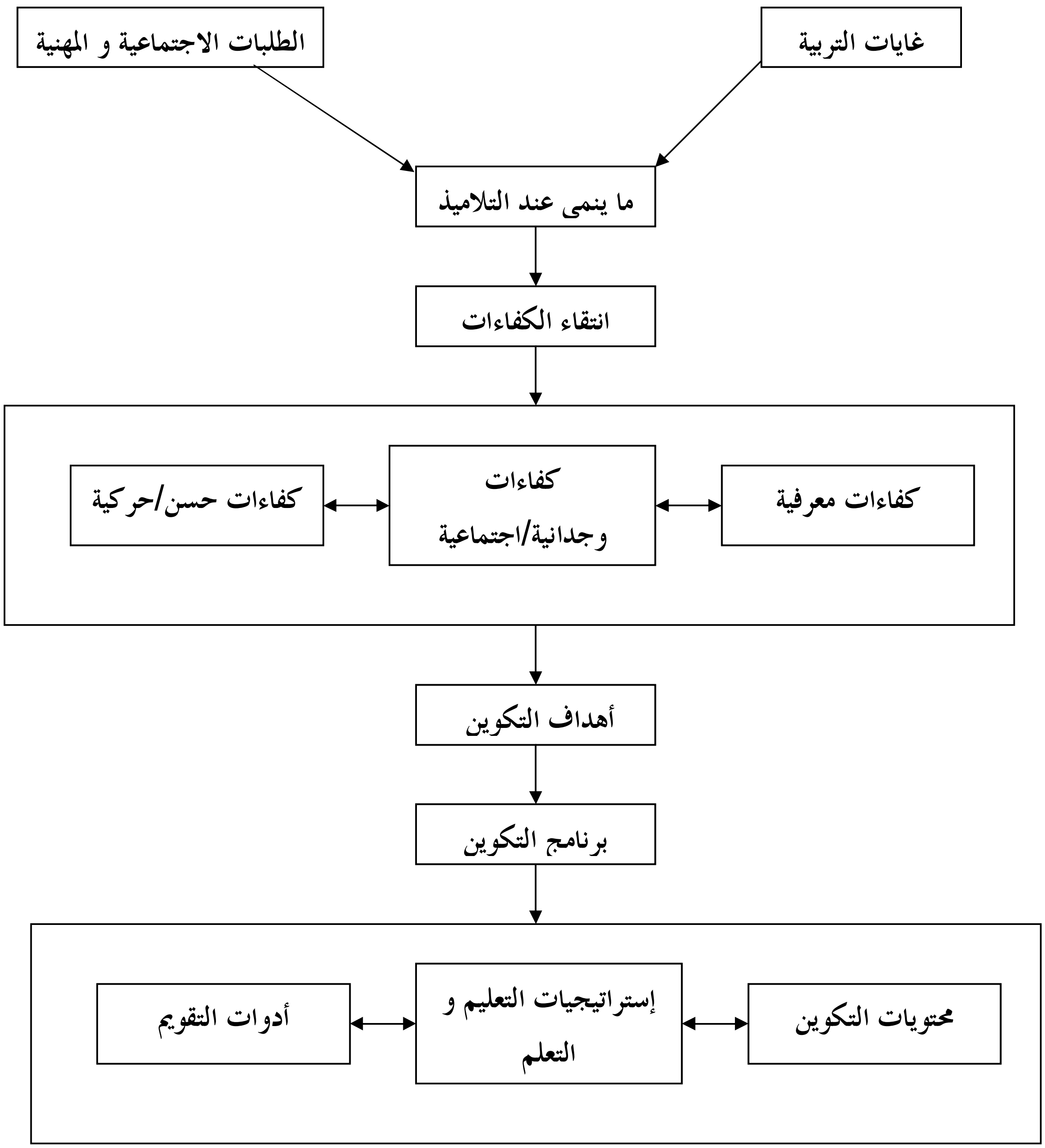
4-الوسائل المسيرة للتعلم و المساعدة على تحقيق الأهداف.

5-التقويم المبني على قواعد قياس أداء المتعلمين في المستويات و المجالات.

و فيما يلي مخطط تمثيلي لهيكلة بناء المنهاج وفق معالم الكفاءات المحددة للنشاط التكويني[1].

[1] رمضان أرزيل و آخرون: مرجع سابق، ص 28.

معالم الكفاءات لمخطط بناء المناهج



بناء المناهج الدراسية الجديدة[1]:

إن اختيار المواد الواجب تدريسها في طور و كل مستوى دراسي و تخصيص الحكم الساعي لكل منها و المعاملات التي يمكن أن نقررها و كذا تنظيم التمدرس....

---

[1] بوبكر بن بوزيد: مرجع سابق، ص ص 56-57.

كل ذلك قد تم إنجازه طبقا لترتيبات المنصوص عليها في المخطط المرجعي العام للمناهج.

فمنذ بداية العام الدراسي 2007-2008 تم الانتهاء من وضع البرامج الدراسية الجديدة حيز التطبيق لمجموع المستويات الدراسية [عددها 12] التي تتكون منها المنظومة التربوية أي ما لا يقل عن 185 منهاجا دراسيا جديدة، تم بناؤها من انطلاق الإصلاح في سنة 2003.

و من بين المائة و خمسة و ثمانين منهاجا دراسيا جديدا ينبغي تسليط الضوء على عدد من المكاسب نوجزها فيما يلي:

-أصبحت مادة التربية الإسلامية مقررة في برامج أقسام السنة الثالثة من التعليم الثانوي و أدرجت في قائمة مواد امتحان الباكالوريا؛

-يشرع في تدريس اللغة الأمازيغية ابتداء من السنة الرابعة من التعليم الابتدائي و ليس كما كانت مقررة في برنامج السنة الرابعة من التعليم الأساسي القديمة؛

-يدرس التاريخ و الجغرافيا ابتداء من السنة الثالثة من التعليم الابتدائي، و لقد شرع في ذلك منذ بداية الموسم الدراسي 2006-2007.

يضاف على هذا ظهور مواد دراسية جديدة نذكر من بينها:

-التربية العلمية والتكنولوجية التي أدرجت في قائمة البرامج الجديدة و تم تدريسها ابتداء من السنة الأولى من التعليم الابتدائي؛

-تدريس مادة الإعلام الآلي ابتداء من السنة الأولى من التعليم الثانوي [منذ العام الدراسي 2005-2006] و شرع في تدريسها لأقسام السنة الأولى من التعليم المتوسط في عدد من الإكماليات [ابتداء من العام الدراسي 2006-2007].

و من جهة أخرى فإن الإدراج المبكر لتعليم اللغة الفرنسية ابتداءا من السنة الثانية من التعليم الابتدائي، خلال الموسم الدراسي 2004-2005، كشفت عن بعض الخلل على الصعيدين البيداغوجي و التنظيمي على حد السواء، و لقد تقرر في سنة 2006.تأجيل

تعليم اللغة إلى السنة الثالثة من التعليم الابتدائي، إذ ينبغي إلى أن هذه اللغة لم تكن تدرس في السابق، إلا ابتداء من السنة الرابعة من التعليم الأساسي.

أما تدريس اللغة الإنجليزية فإنه يقدم الآن ابتداء من السنة الأولى من التعليم المتوسط بعد أن كان يمنح في السابق ابتداء من السنة الثانية من التعليم المتوسط.

-الوثائق المرافقة للمنهاج:

لقد أرفق كل منهاج بوثيقة تربوية هي وسيلة تكوينية للأستاذ و المعلم، القصد منها تقديم الأسس البيداغوجية التي يقوم عليها المنهاج، و شرح المقاربة الجديدة المعتمدة في بنائها من زاوية كل مادة، و تذليل الصعاب التي تعترض الأستاذ، و قراءة و فهم المنهاج، كما تقترح عليه كيفيات تناول الوحدات المقررة و أساليب معالجة تعليمها بما يتناسب و مستوى نمو المتعلمين العقلي والاجتماعي و الوجداني.

هذه الوثيقة المرافقة للمنهاج، و التي ستثري من خلال تطبيق المنهاج و تتحول إلى دليل الأستاذ، و تهدف إلى مساعدة الأستاذ على وضع المنهاج الجديد قيد التنفيذ من خلال توضيح[1]:

-الاختيار المنهجي للمقاربة بالكفاءات.

-منطق التعليم.

-بيداغوجيا العلاقة [أستاذ/متعلم/ معرفة]في ضوء المقاربة بالكفاءات.

-عرض المحتويات المعرفية من خلال التعلم.

-منهجية التناول.

إن هذه الوثيقة ليست غاية في حد ذاتها ليلتزم بما ورد فيها بالحرفية، و إنما هي عبارة عن وسيلة مساعدة يستثمرها بإمعان ليتمكن من تخطيط عمله في ضوء التوجيهات الواردة و مكتسباته و خبراته الشخصية، كما أنها تساعده في بناء عشرات الوضعيات في كل وحدة تعليمية و كذا الهدف الختامي الاندماجي للسنة.

---

[1] Fibe:///F:/**programme/ secondaire/ Dochtml/ docacc/ histoire géographie**, H.T.M.27/09/2005/p 18.

2-تكوين الأساتذة:

إن بلوغ أهداف الإصلاح التربوي الجديد لا يمكن أن تتم بمعزل عن تحسين أداء الأستاذ و تكوينه و جعله يصبوا لمواكبة التطورات و الاستجابة لمستجدات و متطلبات العمل و القيام بالأدوار و التمكن من الأساليب الحديثة لتقنيات تسيير العملية التربوية.

يحتل التكوين عن بعد مكانا مرموقا مع بداية الألفية الثالثة لما له من إمكانيات في تعليم و تدريب إعداد كبيرة من رجال التربية و التعليم و يرتبط التكوين بفلسفة التعليم المستمر ليس من اجل التكوين وحده، و لكن من اجل التعليم و التنمية و مواجهة المتطلبات و الحاجات والمهارات التي تظهر من حين لآخر.

و بما أن المدرس محور المنظومة التربوية، يلعب دورا أساسيا و لا يمكن الاستغناء عنه، إن نوعية التعليم الممنوح و مستوى التكوين يرتبطان قبل كل شيء بكفاءة المعلمين، و بشعورهم بمسؤولياهم، و بخصائصهم الإنسانية و البيداغوجية

و التكوين في اللغة العربية، عبارة عن مفردة مشتقة من الفعل الثلاثي كون و يعني إنشاء شكل، صنع، أي إدخال تعديلات و تغيرات على الحالة الأولية ويقابلها في اللغة اللاتينية Farmare التي يقصد بها تشكل الأشخاص أو الأشياء أو غيرها.... و هي العملية العميقة التي تجري على الإنسان بغية تعديل آلياته و أساليبه و مهاراته و أنماطه الفكرية.

تعرفه منظمة اليونسكو بأنه: عملية تربوية ملموسة و مخططة،تضم تحصيل المعارف، المعلومات، الاتجاهات و الكفاءات المنوطة أو المتعلقة بادوار و مهام أو أعمال المتكونين .... كعملية تربوية، فإن العنصر الأساسي في التكوين هو التعلم، هذا يحدث تغيرات عند المتكونين الذي يرفع من مستوى كفاءهم ليس فقط في المجال المعرفي، لكن أيضا في اتجاهاهم و سلوكم[1].

و في هذا الصدد تقول مستشارة بيداغوجية كندية:

[1] Adama Ouane et Mercy Abereu de armengol : **Manuel sur la formation pour la posth. chartisation et l'éducation fondamentale**, institut de l'Unesco pour l'éducation , hambour, 1991, p 35.

سواء كانوا مهيئون للتعليم في الابتدائي، المتوسط، أو الثانوي، يجب على المدرسين تلقي تكوينا أكاديميا جامعيا، و تكوين تطبيقي للتكفل الأمثل بتلامذتهم.

إذن التكوين وسيلة لإعداد الكفاءات تتزاوج فيها المعارف و الكفاءات و السلوكيات بحيث تكون هذه الكفاءات مؤهلة للعمل الناجح و القابلة للتوظيف الفوري في الإطار المهني[1].

إن تكوين المؤطرين البيداغوجيين و الإداريين و تحسين مستواهم يعتبر قطبا قائما بذاته ضمن برنامج إصلاح المنظومة التربوية، و تتعلق المسجلة في هذا المجال فيمايلي:

-تحسين نظام التكوين الأولي للمعلمين ليتماشى مع المعايير الدولية في هذا الباب.

-تطبيق نظام جديد للتكوين أثناء الخدمة يوجه خصيصا للمدرسين العاملين في مرحلتي التعليم الابتدائي و المتوسط.

-التدريب المتواصل لجميع المستخدمين للتكفل على أحسن وجه بعمليات إصلاح المنظومة التربوية.

-إعادة تأهيل شهادة الأستاذ المبرزفي التعليم الثانوي.

و التكوين الذي يخضع له الأساتذة نوعان: التكوين الأولي و التكوين أثناء الخدمة.

2-1التكوين الأولي:

يعرفه **خالد احمد طه:**"بأنه نظام تعليمي يسعى إلى تكوين الطالب المعلم ليصبح معلمنا في المستقبل"[2]

و يعتبر التكوين الأولي مرحلة ذات الأولية في مسار تكوين المعلمين و هو يرتكز أساسا على المبادئ الآتية[3]:

-التكوين الأولي للمعلمين بمن فيهم معلمي الابتدائي لا يكون إلا بعد الحصول على الباكالوريا.

[1] لحسن بوعبد الله و محمد مقداد: **تقييم العملية التكوينية في الجامعة-** دراسة ميدانية بجامعات الشرق الجزائري- ديوان المطبوعات الجامعية، بدون ط، 1998، ص 10.

[2] خالد احمد طه: **تكوين المعلمين من الإعداد إلى التدريس**، ط1، دار الكتاب الجامعي الإمارات العربية المتحدة، 2005، ص 278.

[3] نافذة على التربية: مرجع سابق، ص 04.

-التكوين الأولي لمعلمي الابتدائي يضمن طرف المؤسسات المختصة [IFPM] و التي توفر كل شروط نجاحه و تستغرق مدة ثلاث سنوات.

-تشمل محتويات التكوين عدة مجالات مكملة لبعضها البعض [أكاديمية، بيداغوجية، تعليمية، نفسية، تكنولوجية، مدنية، جمالية، تطبيقية].

-تكوين معلمي الابتدائي ينطلق في مطلع الدخول المدرسي 2004/2003 في بعض مؤسسات تكوين المعلمين [IFPM] التي توفر كل الشروط الملائمة مثل :

- قاعات الدراسة.
- مخابر الإعلام الآلي.
- فضاءات للتعبير الفني.
- فضاءات اللعب.
- شبكة مؤسسات للتطبيقات.

-التأطير يتم بواسطة أساتذة معينون من طرف وزارة التربية الوطنية و وزارة التعليم العالي و البحث العلمي، و يتوقع ابتداء من شهر أكتوبر تأسيس عدة شعب لأساتذة اللغة الأمازيغية على مستوى معهد بن عكنون.

و من جهة أخرى ينبغي أن ينمي التكوين الأولي المعارف الأساسية المتصلة بما يأتي:

-مضمون المادة التعليمية.

-البرامج و الوسائل التعليمية المتوفرة.

-خصائص التلاميذ.

-الإستراتيجيات العامة للممارسة البيداغوجية.

-السياق التربوي العام.

و لضمان تكوين ممتاز بادرت وزارة التربية الوطنية بإدخال تحسينات شاملة على تنظيم التكوين الأولي للمعلمين في شتى المراحل التعليمية، و يستدعي تطبيق هذا التنظيم الجديد ما يلي:

-تطبيق معايير أكثر صرامة فيما يخص الالتحاق بمؤسسات التكوين.

-تكييف مدة التكوين وفق مقتضيات كل مستوى تعليمي.

-إعادة النظر بصورة جذرية في مخططات التكوين.

-الاستعانة بفرق تأطير مكونة أساسا من جامعيين مؤهلين للتكفل بالتكوين الأكاديمي.

-اعتبار التكوين العملي و التدريبات التطبيقية جزء لا يتجزأ من مناهج التكوين على أن يسند على موظفين تابعين لقطاع التربية الوطنية.

2-2التكوين أثناء الخدمة:

يعرفه **بن عيسى السعيد:**"هو التكوين الذي يتلقاه المعلمون من تاريخ ترسمهم إلى التقاعد و يدوم حينئذ طيلة مباشرة الموظفين، الإداريين لمهامهم، و ذلك استهدافا للتحسين و الإتقان"[1].

إن التكوين أثناء الخدمة هو عملية أساسية لتطوير الفعل التربوي التعليمي، الذي لا يمكن لأي نظام تربوي أن يحقق أهدافه المتوخاة وفق خطة تكوينية واضحة المقاصد و محددة الغايات، مبنية على أساس الحاجات التربوية و العلمية المراد تحقيقها من طرف المعنيين بهذه العملية، شرط أن تكون متماشية مع التطورات الحديثة.

إن التكوين يجب أن ينظر إليه على أساس أنه عملية ملازمة للمعلمين و الأساتذة في مختلف الأطوار و وفق التطورات و المستجدات الحاصلة في المجالات المعرفية العلمية و المهنية، و عليه فهو عملية بحث و تكوين و تطوير قصد التحكم في تعليمية التعلم و طرق التبليغ و الاتصال من اجل تفكير دائم و بناء مستمر.

يصل العدد الإجمالي للمعلمين في القطاع إلى 344316.6 معلما و لهذا فإن مخطط التكوين السنوي للسنة الدراسية 2004/2003 برمج العمليات الآتية:

-مرفقات البرامج الجديدة: وهي عبارة عن مجموعة عمليات إعلامية و تكوينية موجهة إلى معلمي السنة الأولى ابتدائي و عددها 22600 و موجهة أيضا لفئة مفتشي

[1] بن عيسى السعيد: **مقاربة نقدية لواقع تكوين المعلمين**، مرجع سابق، ص 278.

و أساتذة السنة الأولى متوسط و عددها 35600 إضافة إلى مدراء المؤسسات.

-التحضير لاستعمال تقنيات الإعلام و الاتصال في المؤسسات.

-التحضير لإنتاج الوسائل الإعلامية.

-تعليمية المواد.

-الكوارث الطبيعية.

-مشروع مؤسسة.

-التسيير المالي.

-التحضير للامتحانات المهنية.

و على غرار الدول الأخرى التي مسها التغيير العالمي الذي يهدف إلى تعويض الباكالوريا بشهادة الليسانس كحد مرجعي لتوظيف المدرسين، مثلما حدث في مصر بداية 1983 و فرنسا في أوائل الستينات[1].

اتخذت الجزائر هي الأخرى هذا المسار، و إن جاءت هذه الانطلاقة متأخرة نوعا ما، و عليه أصبح الاهتمام بالتكوين أثناء الخدمة ينظر إليه كنتيجة حتمية لواقع النظام التربوي الجزائري، و كاستجابة لمتطلبات الإستراتيجية الواقعية لعمليتي التعليم و التعلم و كذا محور العملية على الإطلاق المدرس.

وجب دفع هذه الإستراتيجية وفق المنظور العالمي و التوقعات المنتظرة في المجال المعرفي و التربوي.

أ-الطريقة التربوية الجديدة للتدريس [المقاربة بالكفاءات]:

يشهد عصرنا الحالي تغيرا سريعا في المعارف و في شتى الميادين، منها جعله يعيش فعلا مرحلة الانفجار المعرفي... فكان لخبراء التربية أن يفكروا جديا في إعادة بناء الفعل التعليمي - التعلمي على مبادئ قائمة أساسا على ما هو الأنفع و الأفيد بالنسبة للمتعلم، و من هنا جاءت طريقة المقاربة بالكفاءات كمنهج يدعو أساسا إلى العناية بشخصية المتعلم داخل

[1] الإصلاح و المدرسة: **مجلة دورية لوزارة التربية الوطنية**، مرجع سابق، ص 14.

المجتمع، و التركيز عليه للعملية التعليمية-التعليمية، و ذلك قصد تأهيله بالشكل الملائم داخل المؤسسة التربوية حتى يتمكن من التكيف السليم داخل المحيط الذي يتفاعل معه.

و لأن منهجية التدريس بواسطة الكفاءات كبديل وصلت إليه الأبحاث التربوية-أصبح في وقتنا الراهن محط اهتمام لجميع المعنيين في المؤسسات التربوية و التعليمية.

فالمقاربة لغة: "قارب الأمر أي ترك العلو و قصد السداد و الصدق فيه و المقاربة حسب لاروس "La rousse" هي أسلوب معالجة موضوع أو مشكل"[1].

-مجموعة المساعي و الأساليب الموظفة للوصول إلى هدف معين.

-الحركات و الأفعال التي تمكن من التدرج و القرب من الشيء و تحقيق الهدف منه.

-إصطلاحا:

المقاربة هي أسلوب تصور موضوع أو تناول مشروع حل مشكل أو تحقيق غاية، و تعتبر الناحية التعليمية قاعدة نظرية تتضمن مجموعة من المبادئ يستند إليها تصور بناء منهاج تعليمي، و هي منطلق لتحديد الإستراتيجيات و الطرائق و التقنيات و الأساليب النظرية[2].

فالمقاربة تصور ذهني أما الإستراتيجية فتتمثل في مجريات نشاط البحث.

الكفاءة:

لغة: يقصد بها المماثلة و المساواة في القوة و الشرف و القدرة على الأداء و الإنجاز، و الكفء هو القادر على العمل و حسن أدائه.

اصطلاحا:

الكفاءة مفهوم شامل للاستعداد و القدرة و المهارة على تصريف العمل، باستعمال المهارات و القدرات و المعارف في وضعيات جديدة، فالكفاءة تعني التنظيم و التخطيط للعمل مما تعني التخطيط و التجديد، التطور و القدرة على التكيف الإيجابي مع النشاطات المستجدة[3].

---

[1] بوصوف فريدة و آخرون: **نحو إستراتيجية المقاربة بالكفاءات**، يوم دراسي بثانوية قيرواني سطيف، بتاريخ 2006/02/12.

[2] رمضان إرزيل و آخرون، مرجع سابق، ص 69.

[3] بوبكر بن بوزيد: مرجع سابق، ص 54.

أ-1دواعي اختيار منهج المقاربة بالكفاءات:

إن متطلبات العصر التكنولوجية و الانفجار المعرفي تفرض على المجتمعات استمرارية التغير و التجدد نتيجة تطلع الأفراد نحو مسايرة المستجدات للاستفادة من تلك المتطلبات التي تصنع الرقي و الازدهار الحضاري، بحيث يتم اختيارها يتناسب و حاجيات الفرد التي تعتبر جزء لا يتجزأ من حاجات مجتمعه و الرقي بأسلوب حياته إلى مستوى يكفل له مواجهة التحديات الجارية في ظل العالمية و العولمة، و مستوى يمكن المجتمعات من استغلال مواردها البشرية و الطبيعية و الاستغلال الأحسن و تسمح لها بالتحكم في مستوى العلمي و الثقافي.

في هذا السياق يسعى النظام التربوي الجزائري إلى إيجاد التوازن الموضوعي و المنهجي لعناصر المنظومة التعليمية بدءا بالغايات و انتهاء بالتقويم و التوجيه المدرسي و المهني، و لتحقيق هذا التوجه تم اختيار بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات، حيث تلعب دورا فعالا في التغيير لما تتضمنه من أسس تربوية، بيداغوجية و نفسية، و يتم الانتقال من هذه المقاربة من منطق التعليم الذي يركز على المادة المعرفية إلى منطق التعلم الذي يركز على المتعلم و يجعل دوره محوريا في الفعل التربوي كما يستجيب للمتغيرات الكبرى الحاصلة في المحيط الاقتصادي و الثقافي، كما تتوخى الوصول إلى مواطن ما هو يترك التعلم فيه أثرا و يمكنه من التكيف مع مختلف الإشكاليات.

*** تصور آخر للتعلم:**

-تعلم يبنى على اكتساب الكفاءات و ليس على الحشو للمعارف.

-تعلم موجه نحو الحياة.

-تعلم مؤسس على الإدماج المعرف و استدخالها في شخصية الفرد لتأهيله لحل مختلف المشاكل.

***تصور آخر لدور المعلم و المتعلم:**

-إن هذه المقاربة تهدف إلى جعل المعلم مبدعا تلقائيا و مستقلا بذاته، منشطا لتلاميذه أكثر من كونه ملقنا للمعارف.

-أما التلميذ [المتعلم]فيشارك في العملية و يساهم فيها، فيكون فاعلا إيجابيا.

-و يضع المعلم تلاميذه في وضعيات للتعلم تدفعهم إلى تجنيد مختلف المكتسبات السابقة لكل المشكلات.

***تصور آخر لتسيير القسم ثم تسيير المدرسة:**

تهدف هذه المقاربة إلى مراعاة الفروق الفردية للمتعلمين، فكل تلميذ يمتاز بكم سابق من المعلومات بكيفيات تختلف عن زملائه، فيعلمه المعلم على تحديد العلاقة مع المعلمين و سلوك توجيهه أقل و معرفة أحسن لوضعية لكل متعلم [بناء مشروع فردي] و كذا بالنسبة لرؤساء المؤسسات، حيث يستلزم إعداد مشاريع مؤسسات.

***تصور آخر للتقويم:**

تهدف المقاربة بالكفاءات إلى دمج التقويم ضمن التعلم، و يركز فيه أكثر على البعد التكويني تجنب الرسوبات و تجنب النجاحات المفرطة معا..

خلق نوع من الحماس لدى المتعلم لتنمية الكفاءات و ذلك يتمثلها بشكل فعلي.

***تصور آخر للتوجيه:**

إذا كان التوجيه المدرسي و المهني هو عملية مساعدة التلميذ على اكتشاف ذاته و محيطه الخارجي [الدراسي التكويني و المهني الاقتصادي و الاجتماعي]ذاته يسعى إلى إنضاج شخصيته من خلال تحقيق التوافق بين المعطيين ليكون في مستوى المسؤولية لاتخاذ القرارات المناسبة لبلوغ الطموحات و تحقيق المشروع الذي ينشده في حياته المستقبلية.

مع العلم أن المشروع الفردي لأي تلميذ لا يرتبط حتما بمدى متابعة مساره الدراسي حتى الطور الجامعي بل هو مرتبط بطموحات كل متعلم و التي قد لا ترتبط بمستوى التعليم الأساسي و الثانوي أو أكثر.

وسائل القياس في منهجية المقاربة بالكفاءات[1]:

أ/الاختبارات: تعد أكثر الوسائل استعمالا في التقويم، و أهم ما ينبغي مراعاته و بناء الاختبار بمقاربة الكفاءات ما يلي:

*أن نتناول عناصر الاختبار تقويما لإنتاج التلاميذ.

[1] بوصوف فريدة و آخرون: مرجع سابق، ص 12.

*أن يكون مستوعبا لمستويات الكفاءة.

*أن يقيس فعلا مؤشرات الكفاءة حسب مستوياتها الزمانية.

*أن تكون الأسئلة مميزة بين التلاميذ الذين تحقق فيهم مؤشر الكفاءة و أولئك الذين لم يتحقق فيهم هذا المؤشر.

*أن تندرج الأسئلة في صعوبتها حسب مستوى الكفاءة.

-القياس بالملاحظة: هي المشاهدة التي يقوم بها الفاحص ليسجل بها الظواهر البارزة على الفرد.

و الملاحظة أنواع:

*المباشرة و غير المباشرة.

*المقابلة الشخصية.

*الحرة و المفيدة.

و لابد من توفر مجموعة من الشروط لتكوين ملاحظة جيدة أهمها:

*وضوح الهدف.

*أن تكون مشاهدة موضوع الملاحظة متاحة و متيسرة.

*سهولة تحويل المشاهدة إلى بيانات رقمية.

*القدرة على استعمال أجهزة و أدوات الملاحظة عند الحاجة مثل الوسائل السمعية-البصرية.

و مما يساعد المعلم على التكيف المستمر مع الموقف التعليمي-ينصح باستخدام شبكة للملاحظة يركز من خلالها على العناصر التالية:

-أخطاء الجانب المعرفي-التنظيم-الصعوبات و العوائق-التفاعل مع وضعي مشكلة التشويق-الرضا عن العمل.

و ينبغي في ذلك استخدام سجل للملاحظة يراجع باستمرار للتأكد من تحقق مستويات الكفاءة.

إستراتيجية تطبيق المقاربة بالكفاءات في مجال التوجيه المدرسي و المهني:

مفهوم التوجيه:

"هو عملية مساعدة الفرد على فهم و تحليل استعداداته، قدراته، امكاناته، و ميوله و كذا الفرص المتاحة أمامه و مشكلاته وحاجاته و استخدام معرفته في إجراء الاختبارات و اتخاذ القرارات ليتحقق التوافق بحيث يعيش سعيدا"

مفهوم المشروع الفردي: هو ذلك الطموح المستقبلي الذي ينشده الفرد و يعمل على نحته و تخطيطه بمفرده من خلال سعيه إلى التوفيق بين قدراته و طموحاته و بين الوضعيات المتاحة له.

مفهوم تربية الاختيارات: نقصد به تأهيل التلميذ إلى مستوى المسؤولية في الاختيار و اتخاذ القرار الذي يراه مناسبا و يحقق ما يطمح إليه بمحض إرادته و قناعته.

من خلال هذه المفاهيم نستخلص أن "إعانة التلميذ على صياغة مشروعه الدراسي، التكويني و المهني هي عملية الارتقاء بهذا التلميذ إلى مرتبة المسؤولية في إطار وضعيته تلك و إنضاج لشخصيته لتقرير مستقبله"

أهداف مشروع تربية الاختيارات: يهدف إلى:

*تدريب التلميذ على الاختيار و أخذ القرار.

*تشجيع التلميذ على اكتساب عادات حسنة في العمل تساعده على مواكبة التطورات الموجودة في عالم الدراسة، التكوين و عالم الشغل .

*العمل على تمكين التلميذ من الربط بين عالم الدراسة و عالم الشغل.

*تنمية الحوافز المدرسية من خلال إطلاع التلميذ على الآفاق المستقبلية.

*تطوير المهارات و القدرات بعد اكتشافها.

*الوصول بالتلميذ إلى اكتساب المعلومات و التحكم فيها ثم معالجتها و بلورتها.

*الوصول بالتلميذ إلى الاختيار المهني المناسب مع إمكاناته و مهاراته و ميوله الخاص.

في مجال الإعلام:

الإعلام المدرسي: هو نشاط تربوي يساهم في تنمية و تشكيل مواقف و اتجاهات المعلم و في تنمية شخصيته.

-ليس نشاطا دعائيا و لا إشهاريا.

-يراعي فيه مبدأ التدرج في محتوى المعلومات التي تقدم له لتساير محتوى النمو المعرفي و النضج النفسي و العقلي للتلميذ و كذا متطلبات كل مرحلة دراسية.

أشكاله:

-لقاءات فردية و جماعية مباشرة.

-إنشاء و تنشيط خلايا الإعلام و التوثيق.

-توزيع الأدلة الإعلامية.

-الزيارات الإعلامية.

-الزيارات الميدانية

-الوسائل السمعية-البصرية.معارض و صور و رسوم للتعريف بالمحيط المدرسي.

الاطراف التي يتعامل معها مستشار التوجيه في مجال الإعلام:

***-التلميذ:**

-تكيف التلميذ مع الوضعية الجديدة.

-دفع التلميذ إلى الاستعلام الذاتي.

-تدعيم و تأكيد الثقة بالنفس.

-تقديم الإعلام على شكل وضعية إشكالية تعليمية.

-الوصول إلى بناء المشروع الفردي في النهاية.

***-الأستاذ:** تحسيسه بـــ:

-الاستجابة لتساؤلات التلاميذ بشكل موضوعي.

-تفادي إصدار مسبق على الشعب الدراسية، التخصصات المهنية و في المواد الدراسية.

-العمل على تفهم مشاكل و اهتمامات التلاميذ لحسن العلاقة معهم و ترغيبهم في الدراسة.

-تطبيق الوسائل الوقائية و العلاجية [للاستدراك و الدعم] وفق المنهجية العلمية لتحسين مستوى التحصيل الدراسي.

***-الأولياء:**

تحسيسهم و توجيههم بضرورة المشاركة في بناء الكفاءة لدى الأبناء و ذلك بتفادي الإسقاطات الشخصية، و النيابة عنهم في أخذ القرار.

ب-في مجال الإرشاد النفسي:

***-علاقة المساعدة:**

تعريف: إن مهمة علاقات المساعدة-أو العلاج النفسي عموما-تتضمن معالجة الفشل في الاتصال، حيث تهدف إلى تحقيق علاقة مع الذات و معرفتها ثم محاولة التكيف مع الواقع بالربط بين قدرات و مميزات هذه الذات و متطلبات الوسط الخارجي العلاج النفسي يقول **أونغي آي:**"هو الفعل أو النشاط الذي يجعل شخصا ما يعرف ينتقل أمام شخص آخر في لقاء سالم ملؤه التفاهم و الإصلاح منها يبرز دور مستشار التوجيه المدرسي و المهني في هذه التقنية، فهو يحاول الوصول بالتلميذ إلى بناء مشروعه المستقبلي، والذي كان بعيدا عن قدراته، غير متوافق مع ميزاته النفسية، إلى مشروع يحمل في طياته بدور النجاح لكونه مبني على أسس سليمة **الصعوبة الأساسية في العلاقات الإنسانية:**

حسب **كارل روجرز:**"أن الحاجز الكبير للاتصال المتبادل بين الناس بصفة عامة هو نزعتنا التلقائية للحكم و انطلاقا من هذا الخوف من الحكم.

كيف يعالج المستشار هذه المسالة؟

-الإصغاء:

العملية تتطلب تضحية حيث يستمع المستشار عندما يصغي عن التفسير عن الإقناع عن التبرير ...لأن الهدف من الإصغاء هو قبول كل ما يعبر عنه التلميذ، كما يتطلب الخروج عن الذات، حيث يميز المستشار بين رغباته و عواطفه و رغبات و عواطف الآخرين.

-العطف:

إحساس المستشار بعواطف إيجابية نحو التلميذ: انتباه، حنان، اهتمام، تقبل...بمعنى آخر أن يتمنى الخير و التقدم لهذا التلميذ.

-احترام حرية الغير:

ليس دور المستشار إن يقرر مكان التلميذ، بل عليه مساعدته أن يكون مستقلا عنه.

-عدم الحكم:

يدخل المستشار في علاقة مع التلميذ بدون الحكم و بدون تقييم، و ذلك كفيل بأن يساعد هذا الأخير في الوصول إلى نقطة يكتشف ضمنها بأنه مكان الحكم و التقييم هناك مركز المسؤولية الذي يكمن في صميم نفسه.

-الإيمان بالغير:

أن ينظر المستشار إلى التلميذ كشخص قابل للتطور، للتعبير و التقدم.

جـــ-في مجال التقويم:

هو تحديد مدى ما بلغناه من نجاح في تحقيق الأهداف التي نسعى لتحقيقها بحيث يكون عونا لنا على تحديد المشكلات و تشخيص الأوضاع و معرفة العقبات و المعوقات بقصد تحسين العملية التعليمية و رفع مستواها و المساعدة في تحقيق أهدافها.

و يعتمد مستشار التوجيه على وسائل عديدة في عملية التقويم:

-بطاقة المتابعة و التوجيه.

-استبيان الميول و الاهتمامات.

-المقابلات الفردية و الجماعية.

و يبقى تحليل النتائج المدرسية أهم وسيلة يقوم بها المستشار،حيث تمكنه-إلى حد ما- من معرفة مستوى التلميذ، نقاط القوة فيه و نقاط الضعف و من ثم تشخيص صعوبات التعلم و الكشف عن حاجيات المتعلمين و مشكلاتهم و اقتراح الحلول المناسبة.

-التقويم التربوي و إصلاحه:

يحتل التقويم التربوي جانبا مهما من العملية التربوية، و يشكل عضوا أساسيا من عناصر المنهج المدرسي، حيث يسعى إلى معرفة مدى نمو شخصية المتعلم من جميع جوانبها العقلية و العاطفية و النفسية و السلوكية و غيرها[1].

التقويم Evaluation و هي عملية ملازمة للتكوين، الهدف منها معرفة مدى تحقيق أهداف التكوين و تصحيح مساره.

و يعرف التقويم"بأنه مجموعة من الأحكام التي تزن جانب من جوانب التعليم أو التعلم، و تشخيص نقاط القوة والضعف فيه، وصولا إلى اقتراح حلول تصحيح المسار فهدف التقويم تحسين و تجديد مستمرات المواكبة العملية التعليمية"[2].

لذلك يعد التقويم من التقنيات المهمة التي يجب أن يعطيها المدرس أهمية أثناء الإعداد لذلك يجب أن نشير إلى بعض التساؤلات:

-كيف يمكن أن يكون التقويم طريقة أو وسيلة للتعلم أو التكوين؟

-كيف يمكن أن يكون التقويم أداة تساعد كلا من المدرس و التلميذ على ضبط و تشخيص النقائص التربوية و العمل على تصحيح سيرورة التعليم/التعلم في كل أبعادها؟

-ما هي أنواع التقويم؟

و يعرفه كل من **سكانيل** و **تراسي** Scannel et Tracy بأنه عملية إصدار أحكام بخصوص مستوى أداء المتعلم، و أنواعه، أساليب التدريس، أو مواد تعليمية، و يكون إصدار الحكم على بيانات يتم تجميعها بواسطة قياسات شكلية أو عن طريق الملاحظة غير الرسمية، الدفاتر المدرسية، التقارير[3].

و يعرفه **ويلي** Wely:"هذا النشاط بأنه تجميع البيانات المتعلقة بتغيير سلوك المتعلمين و استثمارها في تخليط المناهج التربوية"[4].

---

[1] بوعناقة علي: **التقويم التربوي في المؤسسة الجزائرية**، مجموعة مقالات لمحمد مقداد و آخرون، قراءة في التقويم التربوي، جمعية الإصلاح الاجتماعي و التربوي، باتنة، ط1، باتنة 1993، ص 73.

[2] سامية محمد عوض: **تقويم البرنامج التدريبي لمدربات و مساعدات التعليم العام للبنات بالرياض**، مجلة مستقبل التربية العربية، مجلد 8، عدد [24]، المكتب الجامعي الحديث ، الإسكندرية، يناير 2002، ص 246.

[3] المركز الوطني للوثائق التربوية: **من قضايا التربية، تقنيات تحضير الدروس**، الملف 22، الجزائر، 2000،ص 20.

[4] المرجع نفسه: ص 20.

أما **ماك دوالد:**"فيفكر في أن التقويم يقوم بمهمة تزويد الإعلام للمتعاملين داخل المؤسسة التربوية، هذا الإعلام متعلق أيضا بمحتويات و وسائل الفعل التربوي"[1].

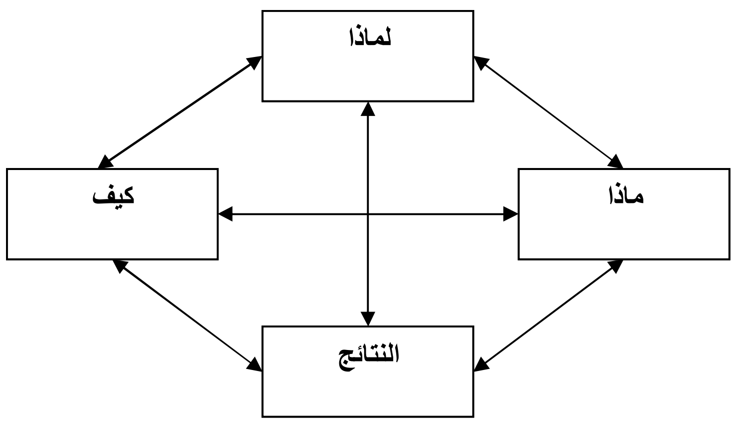
إذن التقويم التربوي هو العملية التي بواسطتها يتم إصدار حكم معين على مدى وصول العملية التربوية إلى أهدافها، و مدى تحقيقها لأغراضها و الكشف عن نواحي النقص فيها أثناء سيرها و اقتراح الوسائل المناسبة لمعالجة هذا النقص[2].

فالتقويم جزء مهم في العملية التربوية و مقوم أساسي من مقوماها، فهو عملية مستمرة متصلة تبدأ من بداية العملية التربوية و تلازمها حتى نهايتها من أجل تحسينها و تطويرها.

أو هو عملية استكشافية تهدف إلى تشخيص الظاهرة المقاسة من أجل تقديم الحل الناجع لإزالة الاعوجاج في الظاهرة.

و عند تقويم أي ظاهرة تربوية يجدر بنا أن نطرح جملة من الأسئلة:

لماذا نقوم؟ ماذا نقوم؟ متى نقوم؟ بماذا نقوم؟



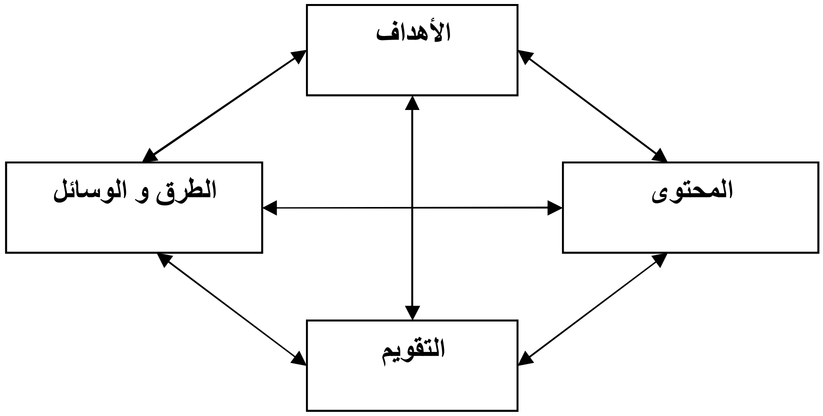
و التقويم لا يقتصر على نتائج التلاميذ فقط، بل يمتد إلى تقويم الوسائل و الطرائق و المحتويات المتعلمين و الأنشطة التربوية المختلفة و الشكل التالي يوضح أهم الأقطاب الأساسية للفعل التربوي.

---

[1] A.loucif, l 'évaluation, **fonction et méthodes iosp**- Guelma : séminaire : Constantine les 24-25 et 26 Novembre, 1992, p2.

[2] المركز الوطني للوثائق التربوية: **العمليات التحصيلية في التعليم موعدك التربوي**، العدد [23] برج بوعريرج، الجزائر، 2007، ص 17.

الشكل رقم (06)يمثل الأقطاب الأساسية للفعل التربوي[1].



أنواع التقويم: تم تقسيم التقويم إلى ثلاثة أنواع وفق الأبعاد التالية[2]:

1-التقويم التشخيصي.

2-التقويم التكويني.

3-التقويم الإجمالي.

أنواع التقويم	الوضعية	الأهداف المتوخاة
التقويم التشخيصي	قبل انطلاق أو في بداية الدرس	ضبط مجموعة المعارف السابقة أو المكتسبات السابقة
التقويم التكويني	أثناء مراحل الدرس	ضبط مدى استعاب مقاطع الدرس أو معطيات جديدة
التقويم الاجمالي	و بعد الدرس أو نهاية[الوحدة...]	ضبط الاستعاب الكلي للدرس

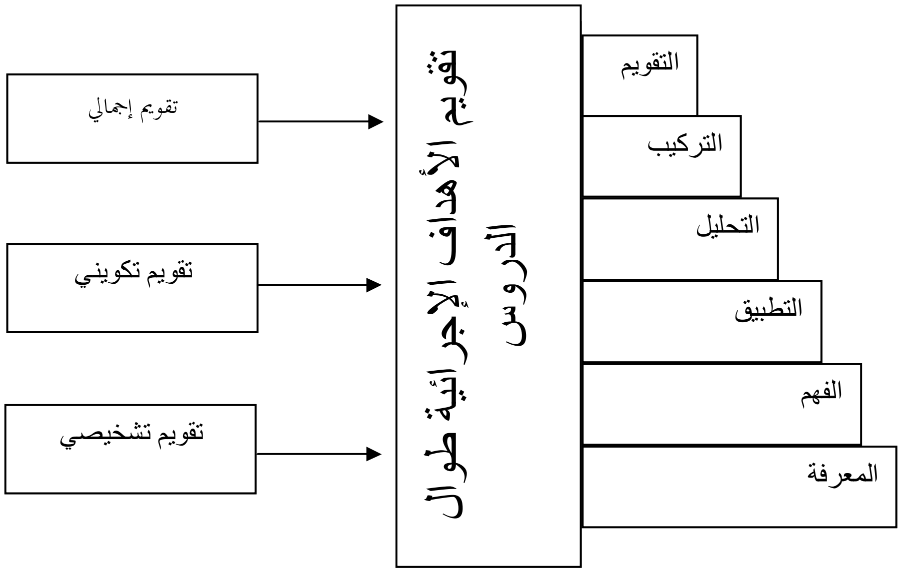
---

[1] ميلود زيان: **أسس تقنيات التقويم التربوي مع نماذج و أنشطته و تطبيقه**، منشورات تالة، 1998، ص 13.

[2] المرجع نفسه: ص 16.

وضعيات التقويم

و الشكل التالي يبين أنواع التقويم لتقويم الأهداف الإجرائية من خلال مسار تعليمي



الفرق بين الاختبارات و التقويم: تلعب الاختبارات دورا أساسيا في البرنامج التقويمي، إلا أن لكل منهما خصوصيته و حدوده في العملية التعليمية، لذا نستطيع القول بأن هناك بعض الفروق بينهما هي[1]:

الاختبارات	التقويم
1-عملية نهائية للبرنامج التقويمي	1-يتضمن و يشمل الاختبارات
2-تهتم بالجانب المعرفي للتلميذ	2-شمل جوانب مختلفة للتلميذ
3-مرتبط بزمان و مكان معين	3-عملية مستمرة و ملازمة لعملية التعليم و غير محدودة بزمان و لا مكان
4-عملية قياسية تقيس مدى كفاءة الفرد في إحدى النواحي	4-عملية علاجية تشخيص الحالة الراهنة و تعتمد لرسم العلاج المناسب
عملية يقوم بها طرف واحد هو المعلم	5-عملية تعاونية شاملة يشترك فيها كل من له علاقة بالعملية التعليمية.

[1] سلسلة موعدك التربوي: العدد 23، مرجع سابق، ص 18.

و في الأخير نستطيع أن نقول أن عملية التقويم عملية ضرورية و مهمة باعتبارها المدخل الرئيسي في تطوير المناهج الدراسية و تحسينها، و تتجلى أهميته من انه يساعد المتعلم على الكشف عن محاولات جديدة و التطلع إلى فتح آفاق أخرى عن العمل المقيم، كما أنه يسعى إلى توضيح الأهداف و المرامي المطلوبة و الوقوف على إمكانية تحقيقها

و أن التعديلات التي طرأت في وتيرة عمليات التقويم و التي أدت بالضرورة إلى تكييف كشوف نتائج التقويم في جميع مراحل المنتجة من شهر سبتمبر2006[1][انظر الملحق]

3- صعوبات تطبيق الإصلاح التربوي الجديد:

يمكن أن نقول أنه من الفطرة أن يصادف كل إصلاح و في شتى المجالات أو الأنظمة مجموعة من المعيقات أو المشاكل التي تعرقل السير الحسن لهذا الاصطلاح و بلوغه الأهداف المسطرة، و هذا ما يمكن إرجاعه إلى انعدام التخطيط المحكم و عدم رصد جميع المشكلات المحيطة به من مشكلات ثقافية، اقتصادية أو اجتماعية.

و النظام التربوي كغيره من النظم الاجتماعية الأخرى يتعرض أو يخضع لمجموعة من التغيرات و الإصلاحات و بالتالي هو غير بعيد على أن تعترضه مجموعة من الصعوبات التي تعيق إبرازه لأهم الأهداف التي جاء بها هذا الإصلاح، و على غرار هذا القول فقد تعرضت المنظومة التربوية الجزائرية لمجموعة من الإصلاحات منذ حصولها على الاستقلال إلى يومنا هذا لكنها لم تخل من صعوبات.تقف أمام التطبيق الأحسن فيها صعوبات اجتماعية و أخرى ثقافية بيداغوجية، و اليوم تدخل إصلاحات جديدة حيز التنفيذ تطمح من ورائها إلى إذلال الصعوبات المعرقلة و تدارك النقص الموجود، لكن هذا الأخير لا يمكن أن يكون بعيدا كل البعد عن العقبات أو الصعوبات السابقة الذكر.

و بناءا على قرارات أساتذة و مفتشي التعليم حول المقرر الدراسي و طريقة التدريس الجديدة ثم الإشارة إلى أن هناك مجموعة من الصعوبات عرقلت تطبيق الإصلاح التربوي

[1] المنشور الوزاري رقم: 48 المؤرخ في 2009/12/06 حول تعديلات خاصة بكشوف نتائج التقويم في مراحل التعلم الابتدائي و المتوسط و الثانوي .

الجديدة، تمحورت جلها حول الكتاب المدرسي،المنهاج تكوين المكونين و طريقة التدريس [المقارنة بالكفاءة]...الخ

أ-تكوين المكونين:[1]

إن تكوين المكونين يعد أهم عنصر من العناصر التي يتعلق بها نجاح أو فشل تطبيق الاستراتيجية الجديدة، حيث يعد المكون العامل الفعال في أي إصلاح تربوي، غير أن المؤشرات الأولى توحي بنقصان الفعالية رغم عمليات التحسيس، و إحساس الأكثرية من المعنيين بالحاجة اليها مكونين منهم و متكونين، و الأسباب كثيرة و متنوعة يمكن حصرها فيمايلي:

-نقص التكوين القاعدي المناسب لاستعاب مضامين برامج التكوين الجديدة، و خاصة في المواد العلمية بالنسبة لمعلمي التعليم الابتدائي، وارتفاع مستواها و تجديد مصطلحاتها بالنسبة للآخرين .

- **السن:** تقدم بين الأغلبية يطرح صعوبة فهم و تطبيق محتويات التكوين المقترحة.

- **ذهنية التقليد:** من الصعوبة تعديل سلوك العمل المكتسب منذ سنين، و المتجدر في أخلاقيات الممارسة اليومية الأغلبية و تطويره إلى درجة الخلق و الإبداع.

-انعدام الحوافز التشجيعية، المادية منها و المعنوية المتسببة بصورة مباشرة في انخفاض مستوى الوعي المهني، و تقلص روح الاجتهاد و المبادرة [الظروف النفسية و الاجتماعية التي يعشها المعلم، و تراجع وظيفته في السلم الوظيفي و الاجتماعي].

-معظم برامج التكوين تهتم بالجانب النظري و تعتمد على أسلوب المحاضرات التي تتداخل فيما بينها فتؤدي إلى التكرار.

- نقص الأخصائيين الأكفاء لترشيد الأساتذة في المحاضرات وورش العمل و غيرها من الأساليب

-غياب المعلمين و عدم حضورهم إلى برامج التكوين وذلك لعدة أسباب منها:

*بعد مكان الدورة التكوينية عن مقر سكن المعلم.

*عدم مناسبة وقت البرنامج للمعلمين و تضاربه مع أوقات العمل

[1] مجلة الاصلاح و المدرسة: مرجع سابق، ص ص 13-14.

إن البرهان سيكون صعبا، حيث أن النجاح على مستوى رسكلة هؤلاء أو إعادة تكوين أولئك أمر غير مضمون، خاصة إذا اقتصر العمل على التكوين النظامي المبرمج، دون إدخال نمط التكوين الذاتي الحر و المستمر، كما سيدخل عامل الزمن كعنصر مهم في استراتيجية هذا التكوين، حيث أن استدراك فارق المستوى على المدى البعيد سيكون قليل الاحتمال.

ب- معوقات استخدام الوسائل التعليمية:

تعتبر الوسائل التعليمية من أهم الركائز التي يرتكز عليها التعليم وبذلك فإن نقص هذه الوسائل أو عدم توافقها مع المقرر الدراسي قد يؤدي إلى بروز مجموعة من الاختلالات التي تعرقل سير العملية التعليمية و بلوغ الأهداف المسطرة و الاصلاح التربوي الجديد عرف صعوبات من هذه الناحية منها مايلي:

-الثمن المكلف للوسيلة التعليمية.

-صعوبة الحصول عليها.

-صعوبة اختيار الوسيلة التعليمية و ذلك لقلة خبرة المعلم.

-عدم وجود مكان مناسب توضح فيه الوسيلة التعليمية

-عدم توافر الوسيلة اللازمة لمادة التخصص، و عدم معرفة تشغيلها.

-انعدام الكتب و المصادر و المراجع الجديدة داخل مكتبة المؤسسة التربوية [اي بقاء الكتب القديمة على حالها]

-تأخر وصول الكتاب المدرسي و غلاء ثمنه واشكالية اقتناء الكتاب الواحد و تجزئته إلى قسمين

-عدم التطابق بين الوثيقة المرافقة للمناهج و الكتاب المدرسي في بعض الدروس.

ج-الاكتظاظ داخل الأقسام:

مع ما تعرفه مدارسنا من اكتظاظ كبير في التلاميذ داخل الأفواج، يصعب على المعلم مراعاة الفروق الفردية و التي تتطلبها أساسا منهجية المقارنة بالكفاءات .

د-في المناهج و المحتوى و طريقة التدريس الجديدة:

-المناهج عبارة عن محاور عامة.

-عدم توافق عناصر المنهاج مع محتويات الكتاب المدرسي.

-عدم صياغة المواضيع بعناصر واضحة أساسية و فرعية تسهل عملية التعلم مما يجعل الأستاذ يرجع الكم على الكيف.

-وجود مجموعة من الأخطاء في بعض الكتب مما يعرقل سير العملية التربوية و التعليمية.

-مستوى البرامج التربوية الجديدة لا تتناسب مع المعلومات القبلية للتلميذ خاصة في المرحلة الابتدائية.

-احتواء البرامج التربوية الجديدة على مفاهيم مما صعب على الأساتذة الدقة العلمية و اللغوية لتحديد مميزات المواضيع.

-وجد جل الأساتذة صعوبات في التدريس بالمقاربة بالكفاءات وذلك لنقص التدعيم المادي و المعنوي وتثبيتهم في بعض الأحيان على الطريقة القديمة [التلقين].

-صعوبة التقويم من حيث الأساليب الغير الواضحة كما أنه لا يتماشى مع الوقت المحدد أو الحجم الساعي لكل مادة.

إن المقاربة بالكفاءات ليست قطيعة مع الماضي بل هي تطور واسع يعبر عن متابعة السيرورة الدائمة للمتعلم في عملية التعلم، حتى ينشا الفرد على حل المشكلات التي تواجهه داخل و خارج المدرسة من خلال التكيف مع مختلف الوضعيات.

إن تطبيق هذه المنهجية يستلزم تغيرات كبرى في تنظيم العمل في المدرسة و في علاقة المتعلمين بالمدرسة، إلا انه لا يمكن تصور أداء ميداني يحقق التطبيق المنشود لإستراتيجية التعليم و التعلم الجديدة، القائمة على مقاربة تنشيط بمدخل الكفاءات –ما لم يتمكن منشطو العملية في الميدان على اختلاف مستوياهم و فئاهم مؤهلين علميا و بيداغوجيا و سلوكيا، لأن تحقيق الكفاءة لدى الفرد يتطلب أن يتوافر على مكتسبات [معارف، طرائق، موافق..] و لكن الأهم من هذه المكتسبات أن يقدر على تسخيرها و تجنيدها بصورة فعلية لمعالجة وضعية مشكلة معينة.

و من خلال ما سبق يتضح أن الجزائر كغيرها من الدول عمدت إلى تحسين أوضاعها في شتى المجالات باسم العولمة كخطوة أولى لهذا المشروع ارتأت وضع خطة لإصلاح منظومتها التربوية، إلا انه رغم ما لهذا الإصلاح من إيجابيات إلا انه يمكن أن تحد من إيجابياته صعوبات تحول دون التطبيق السليم له كنتيجة لسوء التخطيط المسبق أو عدم توفير الإمكانيات اللازمة قبل التنفيذ الإمكانيات اللازمة التنفيذ المباشر له.

رابعا- أزمة التعليم الثانوي بين الإصلاح و التطوير :

يعتبر التعليم الثانوي في عصرنا الحالي بمثابة العمود الفقري في العملية التعليمية فهو يحتل مكانا وسطا بين التعليم الأساسي [الابتدائي و المتوسط] من جهة و التعليم العالي من جهة أخرى، و قد قامت المدرسة الثانوية بشكل عام بتأدية المهمة المنوطة بها لتحقيق الوظيفة التعليمية التي كانت تهدف إليها منذ نشأتها الأولى و الرامية إلى تكوين و إعداد أفراد قادرين على تحمل المسؤوليات، فالمنظومة التربوية هي نظام تعليمي تحدد الدولة أهدافه و مبادئه حسب إيديولوجيتها، و هو السلاح الفعال للوصول إلى الغايات المنشودة لذلك كان رهان كل الدول و منها الجزائر التي أولت عناية كبيرة للتعليم حيث جعلت عملية تطويره من أهدافها الإستعجالية غداة الاستقلال، فكانت البداية بإنشاء تعليم جزائري أولا، ثم تحديد مضامينه و طرائقه و مراحله و مكوناته بما يتوافق و طبيعة المجتمع الجزائري و قيمه و فلسفته ثانيا، و قد عرفت وزارة التربية الوطنية المنظومة التربوية بأنها جهاز وطني أصيل في اتجاهاته و عصري و علمي في مضامينه و طرائقه، و لتسليط الضوء اكثر على المنظومة التربوية في الجزائر سنتناول في هذا الجزء دواعي و متطلبات إصلاح التعليم الثانوي و ما هي رؤيته المستقبلية في تطوير التعليم الثانوي؟.

1- دواعي إصلاح و تطوير التعليم الثانوي في الجزائر:

إن أي خطة للإصلاح التعليم و تطويره لابد أن تبدأ أولا بالأهداف التربوية و التي تشق منها السياسة التعليمية ككل، فتكون الأهداف التربوية هي المنطلق الذي تود التربية تكوينه و إعداده، هناك حرص في وزارة التربية و التعليم على التخطيط العلمي المنهجي المتأني لتطوير التعليم الثانوي الذي يعد من أهم الملفات المطروحة على الساحة التربوية في شتى دول العالم اليوم، وفق ما تشير إليه نتائج مؤتمر بكين الأخير لتطوير التعليم الثانوي

و كما يعكسه اهتمام منظمة اليونسكو [UNESCO]بهذا الجانب، و هذا أمر طبيعي نظرا لما يمثله التعليم الثانوي من مرحلة تعليمية تضع الطالب على مفترق الطريق المؤدية إلى المستقبل في عالم يشهد تقلبات مستمرة في مختلف مجالات الحياة، و هذا يتطلب تغيرات في هيكلة و محتوى التعليم الثانوي، فالتغير و التعقيد المستمرين في مختلف مجالات الحياة يعتبران من أهم الأسباب الداعية إلى تطوير التعليم الثانوي على مستوى العالم أجمع، خاصة بعد أن أصبح هذا العالم يتسم بالتواصل و التفاعل المستمرين بين كافة أجزاءه و على كافة مستوياته...[1].هذا بالإضافة إلى عدم وجود إستراتيجية تربوية و تعليمية مميزة المعالم، لها أهدافها العامة و الخاصة المحددة إجرائيا، و كذلك عجز الموارد المالية المتاحة، و ازدياد كلفة التعليم الثانوي و خاصة التعلم التقني و المهني، بالإضافة إلى عدم وجود تكامل و تنسيق واضحين بين خطط التعليم النظامي و التعليم غير النظامي كل ذلك يؤثر سلبا على خطط و برامج التنمية.

إن **النظام التعليمي السائد في الجزائر** اليوم في أشد الحاجة إلى الإصلاح الواعي و الموجه السليم، لأنه يتخذ منعرجا حاسما في سجل التنمية الوطنية و التقدم لتغير التركيبة الاجتماعية و الثقافية و تغيير الوسط و جعله يتلاءم و التقدم العلمي و التكنولوجي الذي تشهده الدول المتقدمة، الحاجة الماسة إلى سياسة تعليمية فعالة تساهم في تحقيق أهداف التنمية لاسيما في ظل التحديات الراهنة و التحولات الخطيرة التي شهدها العالم اليوم و على مختلف الأصعدة، و خاصة أن الإستراتيجية التعليمية التي ورثتها الجزائر منذ الاستقلال سادها نوع من الاستقرار و الوهن و لم تعد تستجيب لمتطلبات المجتمع، و يعتبر الإصلاح الجديد [إصلاح التعليم الثانوي] الذي بوشر في تطبيقه في الجزائر خلال السنة الدراسية 2005-2006 آخر إصلاح تعرفه المنظومة التربوية الجزائرية حيث ألغي نظام التعليم الثانوي التقني [دمج النظاميين في إطار واحد يسمى التعليم العام] و هذا التغيير في هذه المرحلة تبعه تغير في برامج و مناهج التدريس، و كل ما يرتبط بالعملية التربوية و التعليمية.

[1] المؤتمر الدولي لتطوير التعليم الثانوي: المنعقد في مسقط 22-24 ديسمبر 2002 ، بالتعاون مع وزارة التربية و التعليم و منظمة الأمم المتحدة للتربية و العلوم و الثقافة [اليونسكو]

إن المنظومة التربوية تتطلب أكثر من غيرها من المؤسسات إصلاحات عميقة و منسجمة و شاملة لمواجهة التحديات، لأن العالم يعرف اليوم تحولات عميقة و سريعة تستوجب على منظومة التربية والتكوين أن تسايرها إن أرادت أن تحقق أهدافها، م هذا ما تطمح إليه الجزائر حيث أن عجز نظامها التعليمي و تراكم التزاعات حول منظومتها و اشتداد الضغوطات الداخلية و الخارجية دفعها إلى تبني مشروع إصلاح المنظومة التربوية الذي أقره مجلس الوزراء في أفريل 2002 و وافق عليه البرلمان بغرفتيه.

2-متطلبات إصلاح التعليم الثانوي في الجزائر:

إن عملية إصلاح و تطوير التعليم الثانوي بما يخدم متطلبات المجتمع في جميع المجالات، يتطلب الكثير من الجهد والوقت و المال، إضافة إلى الطاقات البشرية التي هي العمود الفقري لهذه العملية، فلا يسع الباحثة في هذا المقام و هي على وشك الإنهاء من الإطار النظري للدراسة إلا أن تشير إلى جملة من المتطلبات تراها ضرورية لإصلاح و تطوير التعليم في الجزائر و هي[1]:

-إعادة النظر في تشريعات التربية والتعليم و الانعكاسات المترتبة عنها.

-إعادة النظر في بنية التعليم الثانوي و تشعبه [عام و تقني].

-تجديد محتوى البرامج و المناهج و كذلك طرق و وسائل و أساليب التقويم.

-ضرورة تكييف محتويات البرامج و المناهج مع الواقع الاجتماعي و الاقتصادي.

-تطوير التعليم الثانوي بما يتماشى و مطالب المؤسسة التعليمية.

-العمل على تنمية و تنويع البحوث التربوية و التعليمية.

-تبادل التجارب و الخبرات التعليمية بين الدول العربية و الأجنبية.

-دور التعليم في الإعداد للمواطنة الصالحة.

-الاهتمام بالتعليم التقني و إسقاط الازدواجية بين التعليم العام و التعليم التقني و إيجاد قنوات تربط بينهما: ضرورة التوجه إلى ما يسمى **بالمدرسة الشاملة**.

-دور مستشار التوجيه في إنجاح المنظومة التربوية.

---

[1] شكري عباس: **التعليم الثانوي و تنوعه في البنى و المحتويات من حيث أسبقية لتطوير التربية**، المجلة العربية للمنظمة العربية للتربية و الثقافة و العلوم، تونس، 1982، ص 28.

3-رؤية مستقبلية لتطوير التعليم الثانوي في الجزائر:

يشكل موضوع إصلاح و تطوير التعليم الثانوي أولوية في برنامج وزارة التربية الوطنية لتأثيره المباشر على إعداد الكوادر التي تحتاجها البلاد خاصة على ضوء التحولات الكبيرة التي يشهدها العالم خلال السنوات القليلة الماضية، و تنفيذا لهذه الرؤية، شرعت الكثير من الحكومات العربية إلى تسطير مشاريع إصلاحات واسعة في التعليم الثانوي، من خلال لجان نوعية تضم أعضاء من ذوي الاختصاص و الخبرة في المجال التربوي من أجل إحداث مجموعة من التغيرات التطويرية.

و كان مشروع إصلاح و تطوير التعليم الثانوي في الجزائر قد انطلق من خلال توجهات مستقبلية اعتمدتها وزارة التربية في بداية الألفية الثالثة [2005-2006] حيث بدأ التطوير من [الندوات الخاصة التي طرحها وزير التكوين المهني]، و قد أكدت كل التقارير و التوجيهات أهمية إحداث التغيير المطلوب بما يتوافق مع الواقع التربوي في المرحلة الثانوية من جهة و الدراسة الجامعية من جهة أخرى، و قد عملت هذه للجان من أجل البحث و التقصي للتشخيص الواقع و الوصول إلى مكان القوة و الضعف في البرامج التعليمية المعتمدة في الجزائر .

كما تناول هذا اللقاء عرضا لتجارب بعض الدول مثل تجربة كندا و اليابان و ذلك من أجل اعطاء صورة لما يدور في العالم من برامج تجديدية و تطويرية في مجالات تطوير التعليم الثانوي، إضافة إلى دراسة عملية التوافق و عدم التوافق بالنسبة لما يدرسه التلميذ في المرحلة الثانوية و مستوى الآداء بعد التحاقه بمنصب عمل، حيث تم التركيز في هذه الندوة على تشخيص الواقع التربوي في المرحلة الثانوية، و قد خلصت إلى مجموعة من المقترحات و التوصيات تضمنت قضايا متعلقة بالمناهج و البرامج و أهمية المحافظة على نظام الساعات المعتمدة و إدخال مجموعة من التعديلات على هذا النظام خاصة فيما يتعلق بعملية الموازنة بين المواد المعرفية العامة و المواد الاختيارية التي تساعد التلميذ لمواصلة دراسته في المرحلة الجامعية حسب قدراته وإمكاناته و ميوله.

و مناقشة التوصيات التي خرجت بها هذه اللجان فيما يتعلق بالتطوير التربوي واستراتجيات التعليم و ما يتعلق بتطوير الإدارة المدرسية و التوجيه الأكاديمي و المهني

و قضايا التدريب و تقنية المعلومات و كل المتطلبات التي يمكن أن تساعد التعليم لاحداث التغيرات المطلوبة بما يتوافق مع هذا المسار الشامل هذا إضافة إلى تطوير التعليم الثانوي العام، ووظيفة المدرسة الثانوية، و أهداف التعليم الثانوي، بالإضافة إلى وضع تصور حول الخطة الدراسية المفتوحة للتعليم الثانوي في ظل المسار الشامل.

خلاصة:

إن إعادة هيكلة مرحلة التعليم ما بعد الإلزامي و تنظيم التعليم الثانوي العام و التكنولوجي يستدعيان بالضرورة اصلاحا شاملا لجهاز التوجيه المدرسي و المهني المعمول به في نظامنا التربوي منذ سنة 1991، ذاك الذي يعتمد بالأساس على مقاربة كمية حيث تعد العلامة- بمفهوم التنقيط- التي يتشوه مدلولها و قيمتها بالمعامل المحدد الرئيسي في ترتب التلاميذ في هذه اللوائح عند إصدار القرار الأخير من قبل مجلس التوجيه.

لقد بات من الضروري تطوير الجهاز القائم على توجيه التلاميذ ليساير الانشغالات التربوية التي يحملها إصلاح المنظومة التربوية و أساسيات المقاربة التي تقترحها البرامج الدراسية الجديدة الرامية إلى جعل الطفل المحور الذي يدور حوله الفعل التربوي هذا، و يظهر أن فعل مستشار التوجيه ذاته يعد فعلا تربويا للغاية، إذ هو يمكن في ايجاد توازن سليم ما بين متطلبات الجذع المشترك و الشعبة أو التكوين و بين ملمح التلميذ و رغباته الشخصية.

الفصل السادس

تفسير و تحليل بيانات الدراسة الميدانية

- تمهيد

أولا - تحليل و مناقشة البيانات الميدانية.

ثانيا - نتائج الدراسة:

1- على ضوء الفرضيات الجزئية والدراسات السابقة.

2- على ضوء المداخل النظرية.

ثالثا - النتيجة العامة للدراسة.

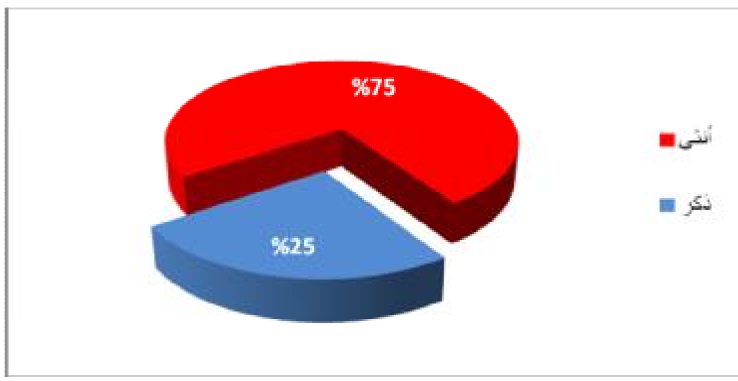
رابعا - الاقتراحات و التوصيات.

أولا-تبويب البيانات و التعليق عليها.

-بيانات عامة:

جدول رقم [14] يوضح توزيع العينة حسب متغير الجنس.

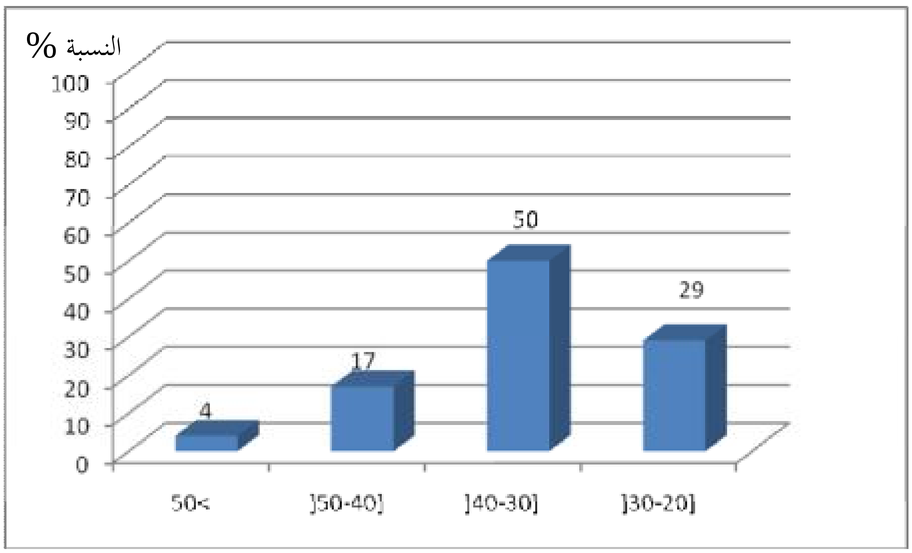
الجنس	التكرارات	النسبة %
ذكر	13	%25
أنثى	39	%75
المجموع	52	%100



إن البيانات الواردة في الجدول رقم [14]تبين أن معظم أفراد العينة المبحوثة هم من الإناث بنسبة 75% مقابل نسبة الذكور و المقدرة بـــ 25% و هذا يدل على توجه النساء إلى الجانب التربوي أكثر من الرجال و في اعتقاد الطالبة كذلك أن هذا التفاوت يعود إلى كون معظم المتقدمين إلى مسابقة مستشار للتوجيه المدرسي و المهني من هذا الجنس على اعتبار جنس الذكور معنى بشرط الإعفاء من الخدمة الوطنية على عكس الإناث، ما جعل نسبة الإناث في هذه الدراسة أعلى من الذكور.

جدول رقم [15] يوضح توزيع أفراد العينة حسب متغير السن.

السن	التكرارات	النسبة %
]30-20]	15	%29
]40-30]	26	%50
]50-40]	09	%17
50- فأكثر	02	%4
المجموع	52	%100



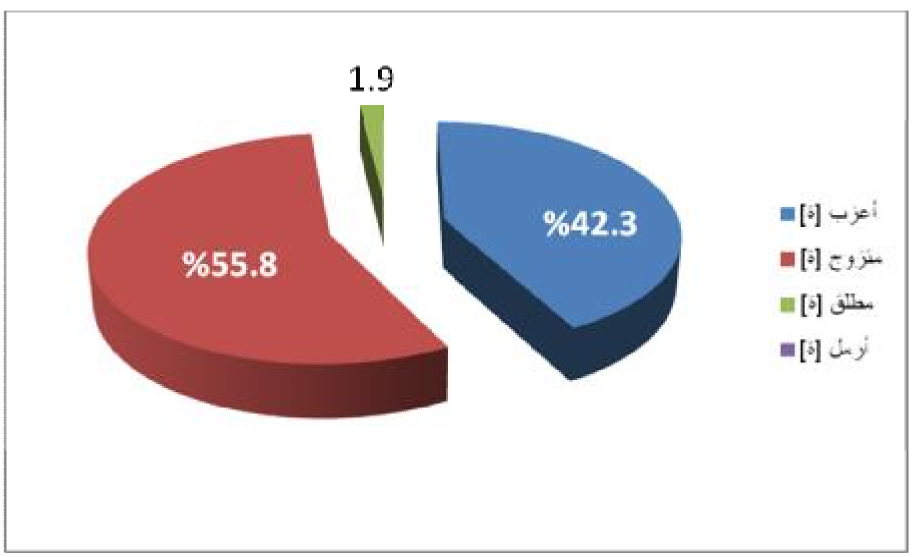
يمثل الجدول رقم [15] توزيع أفراد مجتمع الدراسة تبعا لفئات العمر، و من البيانات الواردة في الجدول يتضح أن من كانت أعمارهم [من 30 سنة إلى 40 سنة] قد بلغ عددهم 26 فردا و بنسبة قدرها 50% و هي مرحلة هامة في ميدان العمل لأنها تمثل مرحلة القوة و العطاء، و أن الذين كانت أعمارهم من [20-30سنة]قدر عددهم بـــ 15 فردا و نسبتهم كانت 28.80% و هي مرحلة الشباب أيضا، أما الفئة العمرية الثالثة و التي تقع بين [40-50 سنة]بنسبة 17.30% فهي فئة ممن هم كبار السن لكنهم يتمتعون بالخبرة و التجربة التي لا غنى عنها و لاسيما في المجال التربوي، أما الفئة العمرية الأخيرة و تمثل من

بلغوا 50سنة فما فوق وهي فئة الكهول و نسبتهم 3.80% و هي فئة قليلة بالمقارنة مع الفئات السابقة كما تمثل من هم على أبواب التقاعد.

نستنتج من البيانات على الجدول أعلاه أن غالبية المستشارين الرئيسيين تقل أعمارهم عن 40 سنة بمجموع 41 فردا أي بنسبة 78.84% و الأمر يعد طبعا لكون هذه المهنة حديثة النشأة.

جدول رقم [16] يبين توزيع أفراد العينة حسب متغير الحالة العائلية.

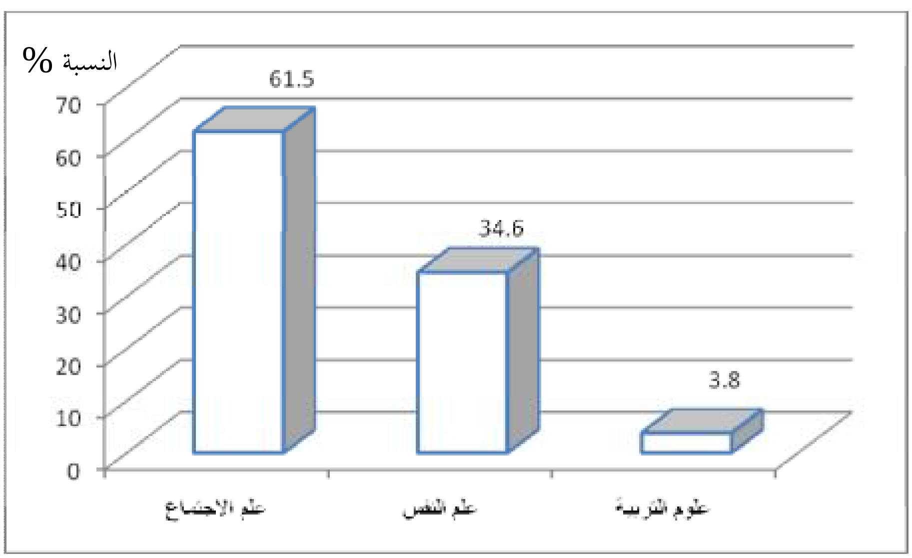
الحالة العائلية	التكرارات	النسبة %
أعزب [ة]	22	%42.30
متزوج [ة]	29	%55.80
مطلق [ة]	01	%1.90
أرمل [ة]	00	%00
المجموع	52	%100



تشير أرقام جدول رقم [16] إلى أن أعلى نسبة من أفراد العينة المبحوثة هم متزوجون بحيث تمثل نسبتهم 55.80% و هذا عاملا لاشك يساعد على الاستقرار النفسي و الاجتماعي، خاصة إذا علمنا أن نسبة 78.84% من أفراد العينة المدروسة لا تتجاوز سن 40 سنة كما هو مبين في الجدول رقم [15]، و إذا كانت نسبة المتزوجين قد احتلت الصدارة كما هو مبين في الجدول، فهذا لأن معظمهم قد بلغ سن الزواج، أما الفئة الموالية هي فئة العزاب و نسبتها 42.30% و هي فئة الشباب الذين لم تسمح لهم ظروفهم المادية من الزواج، أو من الإناث اللائي لم يتقدم إليهن أحد، أما الفئة الثالثة و هي فئة المطلقين و نسبتها 1.90% و هي قليلة جدا بحيث لا تؤثر على حياة الأفراد و على ظروف عملهم.

جدول رقم [17] يبين توزيع أفراد مجموعة البحث حسب التخصص.

التخصص	التكرارات	النسبة %
علم الاجتماع	32	%61.50
علم النفس	18	%34.60
علوم التربية	02	%03.80
المجموع	52	%100

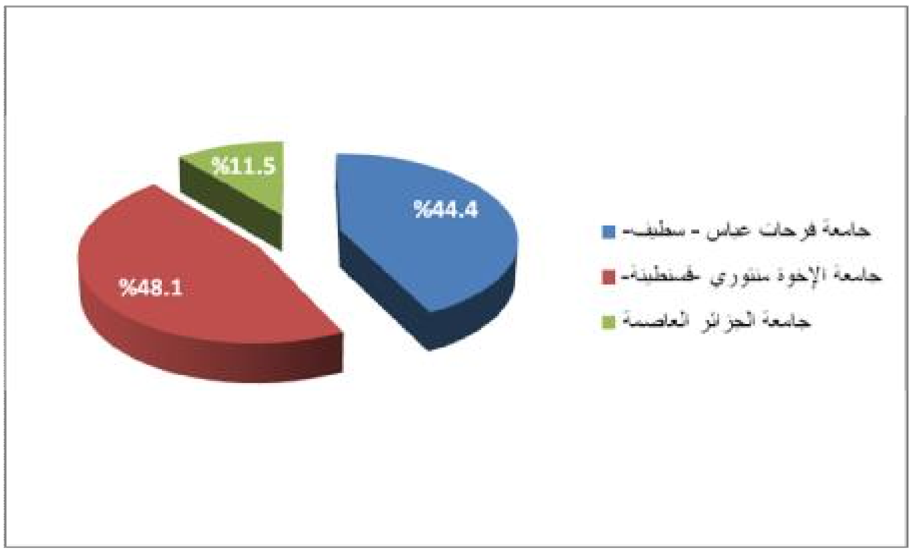


توضح بيانات الجدول أن أغلبية المبحوثين من تخصص علم الاجتماع بنسبة [61.50%] و يليه مباشرة علم النفس بنسبة [34.60%] إضافة إلى تخصص علوم التربية بنسبة [03.80%] و هذا التخصص عبارة عن مزيج بين علم النفس و إرشاد و توجيه.

و يبقى طبعا علم الاجتماع هو أكثر التخصصات المؤهلة للممارسة مهنة مستشار التوجيه المدرسي و المهني نظرا للتقارب الموجود بين هذا التخصص الذي يعتني بشؤون التربية و مؤسساتها و علاقاتها بالمحيط الاجتماعي و بين الممارسة المهنية لمستشار التوجيه المدرسي و المهني كما هو مبين في الفصل الخاص بمهام مستشار التوجيه المفصلة من طرف الوزارة الوصية.

جدول رقم [18] يوضح توزيع أفراد مجموعة البحث حسب الجامعة التي درسوا فيها.

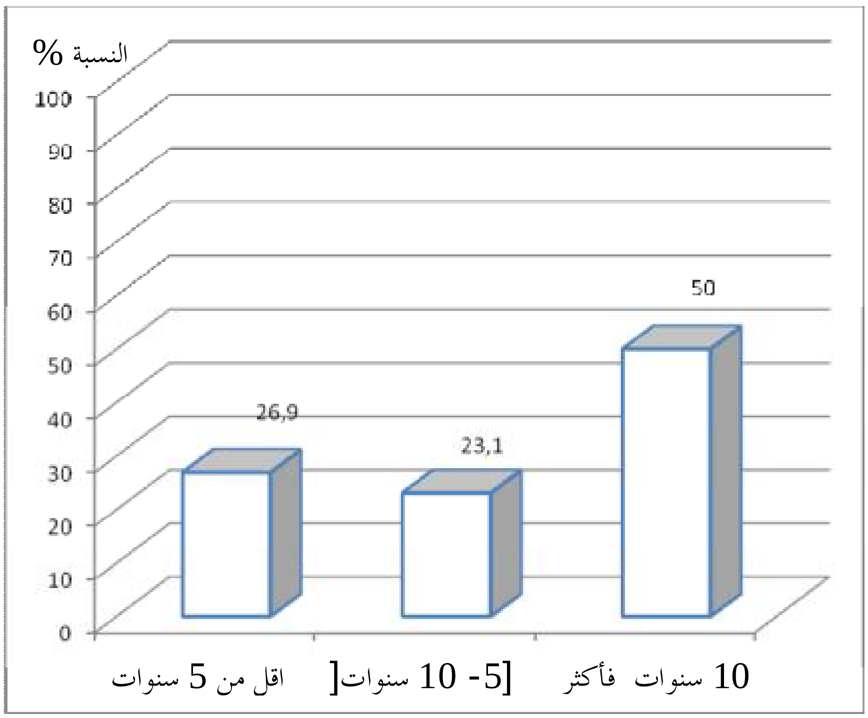
اسم الجامعة	التكرارات	النسبة %
جامعة فرحات عباس - سطيف -	21	%44.40
جامعة الإخوة منتوري -قسنطينة-	25	%48.10
جامعة الجزائر العاصمة	06	%11.50
المجموع	52	%100



تبين نتائج الجدول أن غالبية المبحوثين قد تخرجوا من جامعة قسنطينة بنسبة [%48.10] بينما نسبة [%44.40] منهم تخرجوا من جامعة سطيف بينما بقية الأفراد تخرجوا من جامعة الجزائر بنسبة [%11.50]

جدول رقم [19]يوضح توزيع أفراد مجموعة البحث حسب سنة التخرج.

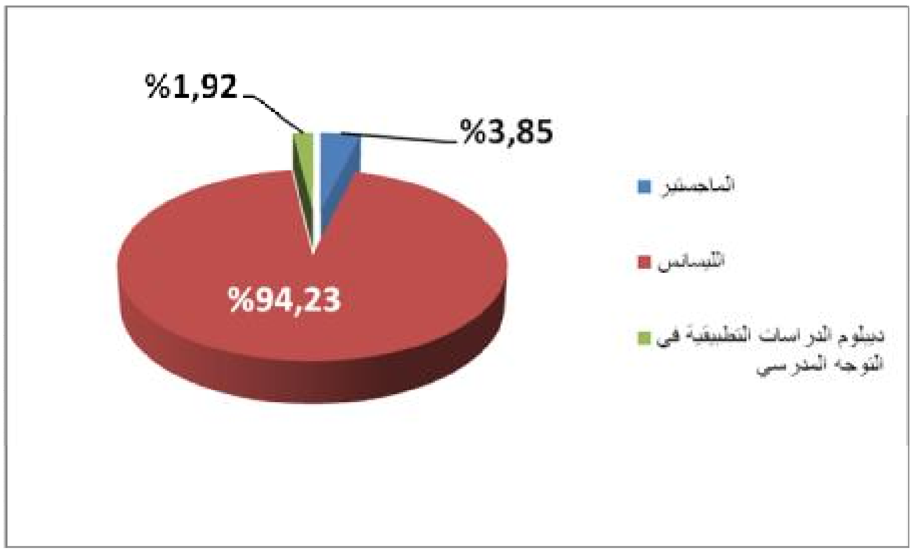
سنة التخرج	التكرارات	النسبة %
اقل من 5 سنوات	14	%26.9
[5- 10 سنوات[	12	%23.1
10 سنوات فأكثر	26	%50
المجموع	52	%100



يوضح لنا الجدول أن نسبة [50%] من المبحوثين تخرجوا من الجامعة و لديهم أكثر من 10 سنوات في حين نجد نسبة [26.90%] لديهم أقل من 5 سنوات و أخيرا نجد نسبة [23.1%] تتراوح سنة تخرجهم من [5 إلى 10 سنوات[و بالمقارنة مع نتائج الجدول السابق و نتائج هذا الجدول نجد أن أقدم مبحوث من المجموعة بقي مدة 5 سنوات بعد تخرجه لكي يحصل على منصب عمل يتلاءم مع شهادته الجامعية، بل هناك منهم من بقي 10 سنوات هو ينتقل في سلك التعليم بين الابتدائي و الإكمالي و الثانوي، وهذا دليل على قلة المهن التي يطلبون فيها حاملي شهادة علم الاجتماع بصفة خاصة و علم النفس، و علوم التربية بصفة عامة و بالتالي صعوبة الحصول عليها.

جدول رقم [20] يوضح توزيع أفراد مجموعة البحث حسب المؤهل العلمي.

المؤهل العلمي	التكرارات	النسبة %
الماجستير	13	%03.85
الليسانس	39	%94.23
ديبلوم الدراسات التطبيقية في التوجه المدرسي	01	%01.92
المجموع	52	% 100



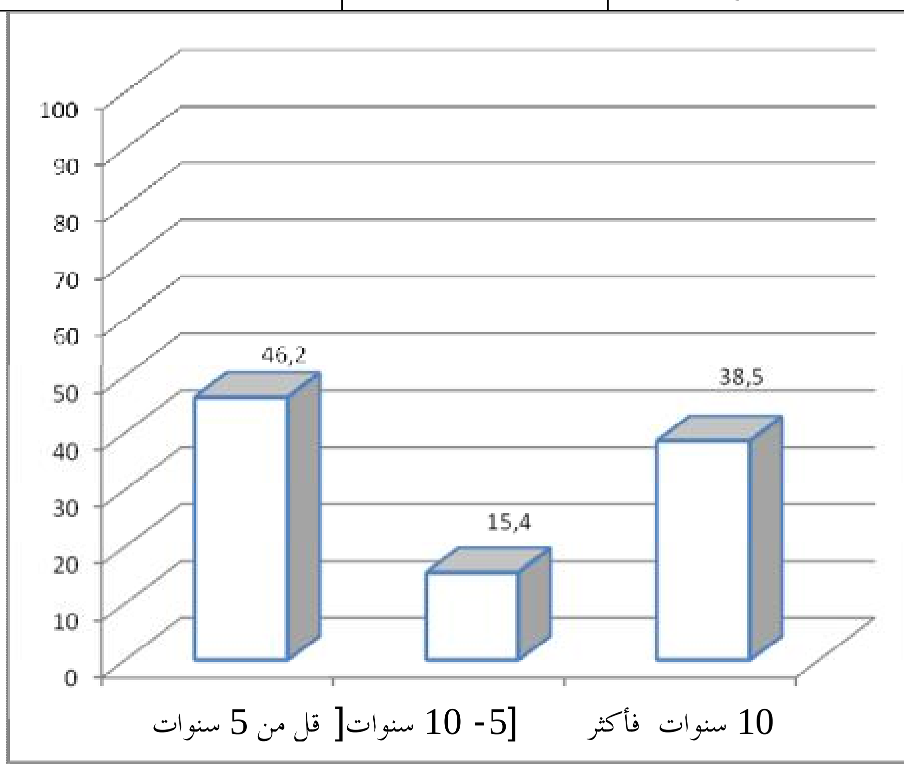
يوضح الجدول رقم [20] المتعلق بتوزيع أفراد مجتمع الدراسة وفقا للمستوى الدراسي أن عدد الحاصلين على شهادة ليسانس بلغ عددهم 49 فردا أي بنسبة [%94.23] من مجموع أفراد مجتمع الدراسة التي تليها الحاملون لشهادة الماجستير بمجموع [02] من أفراد مجتمع الدراسة أي بنسبة [%3.85] أما الفئة الأخيرة فتمثل حاملي ديبلوم الدراسة التطبيقية في التوجيه المدرسي و المهني بمجموع فرد واحد [01] و بنسبة [%01.92].

نستنتج مما سبق أن نسبة الحاصلين على شهادة ليسانس هي الأعلى لكون جميع المترشحين لمسابقة مهنة مستشار التوجيه المدرسي و المهني يشترط فيهم أن يكونوا حاصلين

على هذه الشهادة، تليها فئة الحاملين لشهادة الماجستير و أخيرا فئة الحاملين لدبلوم الدراسات التطبيقية في التوجيه المدرسي، و هي فئة ممن كانوا يعملون في التوجيه المدرسي برتبة مستشار التوجيه المدرسي و المهني كما سبق إيضاحه في الفصل المتعلق بالتوجيه المدرسي و المهني.

جدول رقم [21] يوضح توزيع أفراد مجموعة البحث حسب سنة الالتحاق بمهنة مستشار التوجيه المدرسي و المهني.

سنة بداية العمل	التكرارات	النسبة %
أقل من 5 سنوات	24	%46.20
[5-10 سنوات[	08	%15.40
10 سنوات فأكثر	20	%38.50
المجموع	52	%100



يوضح الجدول رقم [21]توزيع أفراد مجتمع الدراسة حسب سنة الالتحاق بمهنة مستشار التوجيه المدرسي و المهني، و من بيانات الجدول نلاحظ أن الذين يحوزون على خبرة أقل من 05 سنوات تمثل الأغلبية بـــ [24] فردا أي بنسبة [%46.20] بينما بلغ عدد الأفراد

الذين تتراوح خبرتهم 10 سنوات فأكثر [20] فردا أي بنسبة [38.50%] و في الأخير فئة ممن يحوزون على خبرة من بين [5-10سنوات[[08] أفراد أي بنسبة 15.40%.

نلاحظ من بيانات الجدول أعلاه أن معظم أفراد مجتمع الدراسة لا تتعدى خبرتهم 5 سنوات بمجموع 40 فردا و بنسبة [84.61%] و هذا ما يتفق مع الجانب النظري للدراسة فيما يتعلق بالفصل الخاص بالتوجيه المدرسي و المهني حيث تبين أن التوظيف في هذه المهنة عرف تطورا ابتداء من السنة الدراسية [1998-1999] و هذا ما يفسر بتمركز عدد كبير من مجتمع الدراسة حول فئة أقل من 5 سنوات، أما فئة [5-10 سنوات[فهي تمثل مرحلة بداية تعيين المستشارين الرئيسيين للتوجيه المدرسي و المهني بالثانويات بينما تراجعت عملية توظيف هذه المهنة هي السنوات الماضية.

و أخيرا فإن الفئة الممثلة لــ 10 سنوات فأكثر يعود على كون أفرادها يمثلون المستشارين الأوائل المعينين بمراكز التوجيه المدرسي و المهني حيث تم ادماجهم بالثانويات.

و ما يمكن استنتاجه و استخلاصه أن سنوات ممارسة الوظيفة حديثة لكنها كفيلة بأن يكتسب المستشار خبرة و دراية بميدان العمل.

المحور الاول: بيانات تتعلق بمهنة مستشار التوجيه

الجدول رقم [22]: يوضح هل مارست عملا ما قبل التحاقها بوظيفة مستشار التوجيه؟

الاحتمالات	التكرارات	النسبة %
نعم	38	%73.10
لا	14	%26.90
المجموع	52	%100

من خلال الجدول أعلاه نجد أن نسبة [37.10%] من مجموع أفراد عينة الدراسة قد مارسوا أعمالا كيفما كان نوعها قبل التحاقها بوظيفة مستشار التوجيه بينما كانت نسبة [26.90%] لم تمارس أي عمل، و من خلال النسب المئوية يتضح أن معظم المستشارين قد تقلدوا مناصب عمل معينة قبل التحاقهم بوظيفة المستشارين، و هذا يعني أن لديهم خبرة و تكوين معين يؤهلهم على ممارسة هذه الوظيفة.

جدول رقم 22-01 : هل كان هذا العمل:

نوعه	التكرارات	النسبة %
وظيفة رسمية	03	%5.80
عمل حر	02	%3.80
وظيفة رسمية مؤقتة	33	%63.50
المجموع	38	%100

أما من خلال هذا الجدول فهو يمثل و يعبر عن نوع العمل الممارس و بالتالي فهو تابع لها سبق، و عليه فقد كانت النسب المحصلة عليها كالآتي:

حيث كانت نسبة [63.50%] من مارسوا وظيفة رسمية مؤقتة، أما نسبة [5.80%] فهي تعبر عن الوظيفة الرسمية في حين نجد من مارسوا العمل [3.80%] و عليه ما يمكن استخلاص أن نسبة [63.50%] كانت تعبر عن ممارسة الوظيفة الرسمية المؤقتة، و معظم و مجمل الإجابات، و هذا راجع إلى أن حظوظ المستشارين في الميدان المهني الرسمي كان أقوى بكثافة و هذا ما أكدته المقابلة مع مستشاري التوجيه المدرسي و المهني، إلا أن المهنة الوحيدة التي يلجأ المستشارين إليها هي الوظيفة الرسمية لأن العمل الحر يتطلب إمكانيات مادية، و هذا غائب عند طالب جامعي حديث التخرج لسنوات قليلة و لا يملك أي مصدر مادي بأن يلجأ إلى الأعمال الحرة.

جدول رقم [23]: إذا وجدت منصب عمل آخر هل ستغادر منصبك الحالي؟

الاحتمالات	التكرارات	النسبة %
نعم	21	%40.40
لا	31	%59.60
المجموع	52	%100

من خلال قراءتنا للجدول نلاحظ أن أعلى نسبة سجلت هي [59.60%] من مجموع العينة و هي للمستشارين اللذين أبدوا رفضهم لتغيير مهنتهم في حال ما إذا وجدوا مهنة أخرى أو منصبا وظيفيا آخر، و هذا يدل دلالة واضحة على أن أغلب المستشارين يمارسون مهامهم عن رغبة و طواعية.

فبرغم من التعب و المشقة التي يجدونها فهم راضون عن عملهم و يؤدونه بكل جدية و إتقان.

- و هذا ما تؤكده المقابلة مع المستشارين أو مع مدراء الثانويات- ذلك أن مهنة المستشار مهنة إنسانية قبل كل شيء و مبدأ الإستشارة مبدأ مقدس و يعتبر الركيزة الأساسية

في مهنة المستشار، إذ لا يمكن الإستغناء عنه بسهولة.فمنصب المستشار يتلاءم و ميولاته و قدراته، كما أنه يتماشى و التخصصات العلمية المطلوبة لهذه الوظيفة.

فالمستشار المتخصص في علم النفس التربوي يؤدي مهامه بدرجة إتقان عالية، فهو في العلاقات متمرس. يستجيب لكل حاجيات التلاميذ، و يبدي استعداده الدائم لمساعدتهم في حل مشكلاتهم الدراسية، النفسية العلائقية، الاجتماعية و غيرها، فبالمقابل نجده متقدما و بارزا في التربويات (تحليل نتائج الدراسة، و ذلك باستعمال أدوات الإحصاء، تحليل محتوى كتب مدرسية، صياغة أهداف تربوية أو دراسية...) و هذا كله ضمن هذا التخصص.

إلى جانب علم النفس التربوي نجد المستشار المتخصص في علم النفس الإكلينيكي، ثم علم الاجتماع التربوي، و أخيرا الإرشاد النفسي و التربوي.

و هذا كله إن دل على شيء، فإنما يدل على وجود نوع من التكيف المهني.

في حين نجد أن نسبة [40.40%] من مجموع العينة كانت إجابتهم بنعم، أي أنهم سيقبلون بوظيفة أخرى إن وجدت و يتنازلون على مهنة مستشار التوجيه.

فهو أي هذا الأخير أبدى استيائه من القوانين التي **سنت** و **تسن** في حقه فهي مجحفة، ظالمة، لم تنصفه بالقدر الذي يستحق، و لم تأخذ بعين الاعتبار كل المشاق التي يكابدها،(التنقلات إلى مقاطعة تدخله، تقديمه للحصص الإعلامية لمختلف المستويات، أول متوسط-ثالث متوسط-رابع متوسط-أول ثانوي-ثاني ثانوي-ثالث ثانوي و هي بمثابة تحليله للنتائج. القيام بالدراسات ، إنشغاله بمشاكل التلاميذ...) فهو بين الإعلام و التوجيه و التقويم، و الدراسات، إذ نجده تعب متوتر، قلق من عدم إتمام أعماله المتراكمة، و هذا الضغط يضطره إلى مغادرة المنصب الحالي إن وجد منصب عمل آخر.

و على هذا الأساس فالقوانين التي وجدت و التصنيف المعد لسلك التوجيه يتميز بالإجحاف و التهميش، و هو ما يؤثر سلبا على مردود مستشار التوجيه و بالتالي ينعدم التكيف و التأقلم المهنيين.

جدول رقم [24]: هل تحس بأن مزاولتك لهذه المهنة يتطلب تكوينا خاصا؟

الاحتمالات	التكرارات	النسبة %
نعم	40	%76.90
لا	12	%23.10
المجموع	52	%100

كانت معظم الإجابات بنعم فقدرت بنسبة [%76.90] في حين كانت الإجابات بلا تقدر بـــ [%23.10] و هذا ما أكدته المقابلة أن التكوين الجامعي قد لعب دورا هاما في مساعدة المستشار أثناء أدائه لمهنته و لأن هذه الوظيفة تتطلب فن المعاملة و الإحصاء و هذه الأمور كما أجاب معظم المستشارين تم تعلمها في الجامعة فمثلا مقياس التوجيه المدرسي كان يقدم لطلبة علم النفس التربوي.

الجدول رقم [25]: إلى أي حد تتوافق مهنة مستشار التوجيه المدرسي و المهني مع تخصصك العلمي؟

الاحتمالات	التكرارات	النسبة %
إلى حد كبير	24	46.20 %
إلى حد ما	27	51.90 %
لا تتوافق إطلاقا	01	01.90 %
المجموع	52	% 100

توضح نتائج الجدول أن الأغلبية من المبحوثين و هم يشكلون نسبة [51.90%] ترى أن مهنة مستشار التوجيه المدرسي و المهني تتوافق إلى حد ما مع تخصصهم العلمي، لأن هناك عدة نقائص في مهامهم لم يكن لتكوينهم الجامعي ليعطيها لأنهم لم يتكونوا من أجل هذه المهنة تحديدا و إنما ساعدهم تخصصهم في الجانب التربوي خاصة- إلى حد ما طبعا- و كذلك في الجانب الاجتماعي ذلك أن أغلب المستشارين هم من حاملي شهادة ليسانس في علم الاجتماع التربوي، يفتقرون إلى التكوين في مجال علم النفس و فروعه(علم النفس التربوي، الإكلينيكي، علم نفس الطفل، علم النفس المراهقة..إلخ).كما أنهم لم يتلقوا دورات تكوينية في هذا المجال من طرف مركز التوجيه المدرسي و المهني لتمكينهم من التفاعل مع الحياة المدرسية اليومية و إيجاد مهام المستشار النفسية و التربوية على حد سواء.

في المقابل نجد أن نسبة [46.20%] من مجموع المبحوثين ترى أن مهنتهم تتوافق إلى حد كبير و تخصصهم العلمي و هم المستشارون الحائزون على شهادة الليسانس في علم النفس التربوي و الإكلينيكي، فتخصص علم النفس التربوي(سابقا) يوجد به مقياس في التوجيه المدرسي و المهني إضافة إلى دروس في الإحصاء، القياس النفسي و التربوي، علم التباري(Docimoligie) و هو علم يعتني بالاختبارات، التنقيط...إلخ. التخطيط التربوي، المناهج التربوية، البرامج...إلخ.

أما المستشار المتخصص في علم النفس الإكلينيكي فيتأتى بدرجة أقل من التربوي، فهو مختص في النفسيات(مراحل النمو النفسي، العقلي، الحركي، الوجداني). الطفل المراهق على حد سواء كما انه على إطلاع واسع بالمشاكل النفسية للتلاميذ و يمكنه من تقديم يد المساعدة لهم و التكفل بهم على نطاق واسع.

أما بالنسبة للمبحوثين الذين كانوا يرون أن مهنة المستشار لا تتوافق إطلاقا مع تخصصهم العلمي. بلغت 1.90% و هي ضئيلة جدا ليست لها دلالة إحصائية، إذا ما قورنت بالنسب الأخرى، فلا يعقل أن يوجد تخصص علمي آخر لمستشاري التوجيه لا يتوافق و مهنة الاستشارية و الأغلب أن هذا المستشار جديد بسلك التوجيه و لا يتأقلم بعد و هذه المهنة.

جدول رقم [26]: ما نوع الصعوبات التي تواجهها أثناء ممارستك للمهنة؟

الاحتمالات	التكرارات	النسبة %
إدارية	33	%40.70
تقنية	21	%26.00
الاتصال و العلاقات الإنسانية	21	%26.00
لا يواجه صعوبات	06	%07.30
المجموع	*81	%100

*عدد الإجابات أكبر من حجم العينة لأن هناك من اختار أكثر من إجابة.

يوضح الجدول أن نسبة [40.70%] من المبحوثين يرون أن أهم الصعوبات التي يواجهونها أثناء قيامهم بمهامهم هي تلك المتعلقة بالمهام الإدارية و ذلك بسبب كثرتها من جهة و من جهة أخرى انعدام الوسائل و الإمكانيات الخاصة بهذه المهام.

حيث أكد المستشارين أن التوجيه إداري من الساعة 8 صباحا إلى الساعة 16 مساء و هي مدة طويلة، و أننا نقوم بالأعمال الإدارية خارج إطار عمل المستشار.

فعلى سبيل المثال ملأ جداول إحصائية مطلوبة من الهيئات الوصية دون معرفة الغرض منها، كما أنه تواجههم عراقيل كعرقلة الحصص الإعلامية، و تخطي المناشير الوزارية مهام مستشار التوجيه و جعله إداري تربوي و هذا يشغلنا عن التلاميذ أحيانا. ضف إلى الضغط الكبير الذي يعيشه مستشار التوجيه في ظل عدم تفهم المحيط لدوره(خاصة أولياء التلاميذ)

و في الدرجة الثانية و بنسبة متساوية [26%] يواجه مستشار التوجيه صعوبات تقنية و صعوبات الاتصال و العلاقات الإنسانية، لأن تكوينهم في هذا المجال ناقص نتيجة لانعدام المناهج و تقنيات دراسات الحالات و غياب الوسائل التقنية من روائز و اختبارات اختبارات و نقص التكوين في الجانب الإرشادي و من جهة أخرى فإن كثرة المهام الإدارية يحول دون ذلك لمن له القدرة على إضافة الحجم الكبير للمقاطعة، و الذي بدوره يصعب من الأداء و الإلمام بكل المهام و هذا ما أكدته المقابلات مع مستشاري التوجيه حيث أنه لم يتضح أي

جانب أو مجال ينتمي هذا المستشار حيث أن الحقوق و الحوافز التي تعطى للموظفين الآخرين لم تكن إطلاقا من حق المستشارين كالسكن و الترقية..إلخ

و في الدرجة الثالثة بنسبة [7.30%] لا يواجهون صعوبات في مهنة مستشار التوجيه المدرسي و المهني.

جدول رقم [27]: ما هي درجة إتقانك لمهنتك؟

الاحتمالات	التكرارات	النسبة %
عالية جدا	07	%13.50
عالية	20	%38.50
متوسطة	25	%48.10
ضعيفة	00	%00
المجموع	52	%100

يبين الجدول رقم [27] أن أعلى نسبة من أفراد العينة المبحوثة و هي [%48.10] ترى أن درجة إتقانها لعملها متوسطة و هي نسبة عالية نسبيا إذا ما قورنت ببقية النسب و هذا يعود على الأرجح إلى سياسة الإصلاحات التربوية الجديدة، أما النسبة الثانية و تقدر بـــ [%38.50]فترى أن درجة إتقانها لعملها عالية و النسبة الثالثة فبلغت [%13.50] فترى أن درجة الإتقان كانت عالية جدا و هي نسبة ضعيفة بالمقارنة مع الفئات السابقة و هي تمثل عددا قليلا. ضف إلى ذلك أنه لا يخفى على احد أن الالتحاق .بمهنة مستشار التوجيه يتطلب شهادة الليسانس في تخصصات متعددة و التي تتفرع من علم الاجتماع و علم النفس، و عليه نجد أن بعض هذه التخصصات تتماشى إلى حد كبير مع متطلبات مهنة التوجيه و الإرشاد المدرسي و المهني، خاصة تلك المتعلقة بالمجال التربوي، حيث دراستهم كانت عميقة وواسعة في مجال الإحصاء و طرائق تحليل النتائج المدرسية، و هذا يقترحون الحلول الناجعة للرفع من المردود التربوي.

و ما يمكن استنتاجه أن هذه المهنة يوجد فيها صعوبات مما أثر ذلك على أداء المستشار.

جدول رقم [28]: هل تجيد استخدام الإعلام الآلي؟

الاحتمالات	التكرارات	النسبة %
بشكل جيد	27	%51.90
إلى حد ما	24	%46.20
بشكل ضعيف	01	%1.90
المجموع	52	%100

تبين نتائج الجدول أن نسبة [51.90%] من المبحوثين تجيد استخدام الإعلام الآلي بشكل جيد في حين نجد نسبة [46.20%] إلى حد ما تجيد استخدامه بينما النسبة الثالثة استخدامها للإعلام الآلي ضعيف بنسبة [01.90%].

جدول رقم [28-1]: هل يساعدك في أداء مهامك؟

الاحتمالات	التكرارات	النسبة %
نعم	49	%94.23
لا	03	%5.76
المجموع	52	%100

أصبح جهاز الإعلام الآلي و بدون شك وسيلة من وسائل العصر التي لا نستطيع تجاهلها أو الاستغناء عنها في كل الميادين و خاصة ميدان التعلم و التعليم.

إذ تبين نتائج الجدول أن نسبة [94.23%] و هي الأغلبية الساحقة من المبحوثين أقروا أن الإعلام الآلي يساعدهم في أداء مهامهم، في حين نجد [5.96%] لا يساعدها في

أداء مهامها.كما أصبح لزاما على كل مستشار التوجيه الاستعانة بالإعلام الآلي لأنه مهم جدا في تنظيم عمله، بداية باستعمال معالج النصوص الشهير Word و الذي يساعده في إنجاز الوثائق عليه بدءا من كتابة النصوص البسيطة(بطاقات فنية، محتويات حصص إعلامية، تقارير فصلية و سنوية، دراسات و أبحاث...إلخ). و كذلك إنجاز الوثائق الشاملة المنسقة التي تحتوي على الجداول و الصور و الرسومات.

كما أن مستشار التوجيه مطالب باستخدام المجدول Excel و الذي يقوم برسم الجداول عليه و تنسيقها ثم القيام بالعمليات الحسابية واستعمال المدرجات و المنحنيات البيانية و نجد بأن معظم المبحوثين و من خلال المقابلة قد تابعوا تكوينا ذاتيا(اجتهاد خاص) بعد تخرجهم، حيث انه ساعدهم في ميدان عملهم، و ذلك بشكل أسرع و أكثر تنظيما، إذ أكدوا أنهم أصبحوا في عصر المعلوماتية و بالتالي أصبح ضروريا في أداء المهام المسندة إليهم.

جدول رقم [29]: ماذا يعجبك في مهنتك؟

الاحتمالات	التكرارات	النسبة %
لقب مستشار التوجيه	02	%3.10
نوعية العمل	38	%58.50
الوسط المهني	25	%38.00
المجموع	*65	%100

*هذا الرقم لا يمثل عدد أفراد العينة بل عدد إجابات المبحوثين، حيث هناك من أجاب على أكثر من احتمال واحد.

يوضح الجدول أعلاه بعض النسب التي تعجب مستشار التوجيه في مهنته و عليه فقد كانت النسبة [58.50%] تعبر عن نوعية العمل أو المهام التي يقوم بها لتلي نسبة [38.50%]أجابت بإعجابها للوسط المهني في حين كانت [3.10%] تعبر عن لقب مستشار التوجيه و عليه فما يمكن ملاحظة أن الإعجاب الكبير كان منصبا حول نوعية العمل و هذا ما قيل في المقابلة بحيث أن المهام التي يقوم بها مستشار التوجيه ترتكز على التوجيه والإرشاد النفسي و البيداغوجي و الخريطة المدرسية حيث أن الذهاب إلى الميدان و

اكتشاف مشاكل التلاميذ و التكفل بها بهدف الوصول إلى الهدف المنشود و تحس أنك تقدم لهم الدعم النفسي و المعنوي و الوصول بهم إلى بر الأمان و بالتالي فإن نوعية العمل و بطابعها الإنساني مكنتنا نوعا ما من التحرر من الطابع الرسمي.

تليها بعد ذلك نسبة [38.50%] تعبر عن الوسط المهني، أي أن العلاقات التي تربط مستشار التوجيه و المحيط المهني تثير إعجابه و تزيد من متعة عمله حيث أن مجال مهامه أوسع من مجال علاقاته و بالتالي تسهل مهمته لأن من خلال هذه المهنة يؤثر المستشار على العديد من الأطراف و يستطيع أن الكثير و الكثير جدا للمجتمع من خلال الوسط الحساس و المتشعب الذي يعمل فيه و هذا ما أكدته الملاحظات المباشرة، أما النسبة الأخرى فقد كانت جد منخفضة و كانت تقدر بـــ [3.10%] و كانت تنحصر حول لقب مستشار التوجيه.

جدول رقم [30]: هل تكتسي مهنتك أهمية؟

الاحتمالات	التكرارات	النسبة %
لديك	37	%34.00
لدى الناس	27	%24.00
في المؤسسة	28	%25.50
في الأسرة	18	%16.40
أخرى تذكر	00	%00
المجموع	110*	%100

*هذا الرقم لا يمثل عدد أفراد العينة بل عدد إجابات المبحوثين، بحيث هناك من أجاب على أكثر من احتمال واحد.

يوضح الجدول أعلاه أن مهنة المستشار تكتسي قيمة لديه بنسبة [34%] في حين نجد [24%] تعبر عن مهنة المستشار أنها تكتسي قيمة لدى الناس. أما بنسبة للمؤسسة فنسبتها تقدر بـــ [25.50%] في حين نجد المهنة تكتسي قيمة في الأسرة [16.40%].

و ما يمكن استخلاصه من هذا الجدول أن نسبة [34%] هي النسبة العالية التي تعبر عن اهتمام المستشار لدى نفسه، و من هنا يتضح لدينا أن المهنة تكتسي قيمة كبرى لدى

المستشار خاصة، و أثرت على جميع أوساط المجتمع أو في المجتمع بصفة عامة، إضافة إلى التخصص الذي يلعب دورا هاما في ذلك مما أعطى للمهنة صبغة خاصة و ذلك ما أكدته المقابلات مع المستشارين في أن التكوين الجامعي كان السبب في إبراز قيمة و مكانة المستشارين، تلي بعد ذلك نسبة [25%] تعبر على أن مهنة المستشار تكتسي قيمة لدى الناس، أي انه نتيجة احتكاك المستشار بالوسط المهني خاصة مع التلاميذ أدى ذلك إلى أن مهامه أصبح معروف و معلوم من طرف الناس وفي المؤسسة التربوية خاصة أنه منذ زمن مضى كان معظم التلاميذ و أوليائهم ليس لهم دراية عن وجود مستشار التوجيه المدرسي و المهني في مؤسسات التعليم الثانوي، و بالتالي زادت من قيمته و مكانته، أي أن هاته المهنة أصبحت تكتسي القيمة الثانية بعد الأوساط الأولى غير أن دراسة مستشار التوجيه في العلوم الاجتماعية عززت لديه أهمية دوره و ضرورته في العملية التربوية.

جدول رقم [31]:هل ظروف عملك تؤثر على أدائك؟

الاحتمالات	التكرارات	النسبة %
نعم	48	%92.30
لا	04	%7.70
المجموع	52	%100

يتضح من خلال الجدول أعلاه أن الأغلبية الساحقة من المبحوثين بنسبة [%92.30] تؤثر عليها ظروف العمل على الأداء المهني، أما نسبة [%07.70] فظروف عملها لا تخل من أدائها في شيء.

و من خلال المقابلة تبين انه إذا كانت ظروف العمل حسنة يكون المردود المهني أحسن من أن تكون مضطربة لأنه إذا كان التنسيق جيد مع مختلف الأطراف خاصة أعضاء الطاقم الإداري و التربوي كلما كان الأداء أكثر فعالية و إيجابية، حيث أنه إذا ارتاح مستشار التوجيه في الوسط المهني فإنه سيؤدي مهامه على أحسن وجه خاصة إذا كان مكتب مستشار التوجيه مجهز بجميع الوسائل و الإمكانيات و في نفس الوقت إذ يكون قريبا

من قاعة الأساتذة و من الساحة ممالا يسهل عليه الاحتكاك و التفاعل و الاتصال بالتلاميذ و العكس إذا كانت حالة المكتب مزرية و وجود داخل الجناح الإداري مما يتعذر على التلاميذ الاتصال بمستشار التوجيه.

ضف إلى ذلك إذا كانت الظروف المادية متوفرة فإن الأداء يتحسن بشكل جيد و بالتالي الروح المعنوية اتجاه العمل تكون عالية جدا و لا تؤثر على أدائي في العمل.

في حين نجد البعض منهم أن بعد مقر العمل عن مقر الإقامة يؤدي إلى الإرهاق [النفسي- الفكري-الجسدي- الاقتصادي]، و صعوبة الاتصال بالمقاطعات نظرا لبعدها و وقوعها في مناطق ريفية متناثرة كل هذه الظروف تؤثر على أدائه لأن كبر المقاطعة تقف أمام أداء المهام على أكمل وجه و بالتالي يجب إعطاء أهمية أكثر لمستشاري التوجيه و إحاطتهم بطرق خاصة.

و عليه يمكن القول أن ظروف العمل سواء كانت مادية أو العلاقات مع المحيط المهني تؤثر إيجابيا أو سلبيا على الأداء المهني.

جدول رقم [32]: كيف هي علاقتك بالوسط المدرسي؟ هل هي:

الاحتمالات	التكرارات	النسبة %
انتماء	15	%28.80
نفور	00	%00
اغتراب	00	%00
اندماج	37	%71.20
المجموع	52	%100

من خلال الجدول يتضح لنا أن علاقة المستشار بالمحيط المهني هي علاقة انتماء بنسبة [%28.80] في حين لم نسجل أي نسبة بالنسبة للنفور و الاغتراب في حين نجد نسبة [%71.20] هي علاقة اندماج.

و عليه يمكن الاستنتاج من خلال الجدول أن علاقة المستشار بمحيطه المهني، ما هي إلى علاقة اندماج لكونه ينبغي أن يندمج في ذلك المحيط، لكي يسهل عليه أدائه المهني، و علاقة انتماء ما هي إلا علاقة لكونه يعمل في تلك المؤسسة التربوية ألا وهي مدرسة التعليم الثانوي العام و التكنولوجي حيث يقضي معظم وقته و ساعاته في هذه المؤسسة.

و عليه يمكن القول أن الوسط المهني هو الذي فرض طبيعة العلاقة مع المستشار.

جدول رقم [33]:هل علاقتك مع المدير علاقة على العموم:

الاحتمالات	التكرارات	النسبة %
احترام	34	%65.40
اللامبالاة	03	%05.80
رسمية	15	%28.80
شخصية	00	%00
المجموع	52	%100

نلاحظ من خلال الجدول أعلاه أن نسبة [65.40 %]هي علاقة احترام في حين كانت النسبة [5.80 %] اللامبالاة و كانت نسبة العلاقة الرسمية [28.80 %] أما العلاقات الشخصية فكانت منعدمة.

و ما يمكن استنتاجه أن طابع الاحترام و العلاقة الرسمية هي الغالبة على نوع العلاقة، كما نلاحظ غياب العلاقات الشخصية و هذا يدل على أن هناك شرخ أو حدود بين المستشارين و المدراء أو أن علاقتهم تنحصر إلا في مجال العمل و هذا طبعا يرجع لشخصية لكل واحد منهم.

جدول رقم [34]: هل علاقتك بزملاء المهنة علاقة على العموم:

الاحتمالات	التكرارات	النسبة %
زمالة	22	%42.30
عمل	28	%53.80
شخصية	02	%03.80
أخرى	00	%00
المجموع	52	%100

يوضح لنا الجدول أن العلاقة التي تربط المستشار بزملاء المهنة هي علاقة زمالة بنسبة [42.30 %] و علاقة عمل بنسبة [53.80 %] و علاقة شخصية [3.80 %] و أن الطابع الغالب على نوع العلاقات المهنية هو الطابع العملي و الزمالة، في حين نجد النسبة ضئيلة جدا

[3.80 %] تدخل في سياق العلاقات الشخصية، و هذا يعني أن العلاقات تعددت إلى أن تكون علاقات طيبة و منسجمة و متكاملة سواء من الناحية المهنية أو الاجتماعية.

جدول رقم [35]: هل لك علاقة بمركز التوجيه المدرسي و المهني؟

الاحتمالات	التكرارات	النسبة %	نوعها	التكرارات	النسبة %
نعم	51	%98.10	متصلة	45	%88.20
			متقطعة	05	%09.80
			نادرة	01	%02.00
			المجموع	51	%100
لا	01	%1.90			
المجموع	52	%100			

أثبت الجدول أن لمستشار التوجيه علاقة مع مركز التوجيه المدرسي و المهني و بالأخص مع الإدارة فقدرت النسبة [98.10%] و كانت الأغلبية،، أما نسبة [1.90%] فليس لها أي علاقة مع المركز.

و في حالة الإجابة بنعم كانت نوعية العلاقات أما متصلة بنسبة [88.20 %] و متقطعة بنسبة [9.80 %] في حين نجدها منعدمة في العلاقة النادرة و ما يمكن قوله أن مستشار التوجيه كانت له علاقة دائمة و متصلة و مميزة مع مركز التوجيه و بالأخص مع الإدارة، و هذا ما تأكده المقابلات أن الاتصال بالمركز بشكل دائم و دوري وهذا ما أكده الجانب النظري من خلال عقد الجلسات التنسيقية كل 15 يوم.

جدول ر قم [36]: مدى مشاركتك بالاجتماعات في الثانوية؟

الاحتمالات	التكرار	النسبة %	نوع المشاركة	التكرارات	النسبة %
دائما	35	%67.30	مثمرة	19	%36.50
غالبا	12	%23.10	بلا معنى	01	%1.99
أحيانا	05	%9.60	ديمقراطية	05	%9.60
			دورية	27	%51.90
			أخرى	00	%00
			المجموع	52	%100
لا	00	%00			
المجموع	52	100%			

يبين الجدول مشاركة مستشار التوجيه في الاجتماعات بالثانوية دائما بنسبة [67.30 %] أما غالبا فكانت تقدر النسبة [23.10 %] من مجموع أفراد مجتمع البحث في حين نجد المشاركة أحيانا بنسبة [9.60 %] و نادرا بنسبة معدومة تلي بعدها الإجابة بلا معدومة.

و في حالة الإجابة بالمشاركة في الاجتماعات بالثانوية دائما كانت أو أحيانا أو غالبا و ذلك بسبب لأنها مثمرة بنسبة [36.50 %] بلا معنى [1.90 %] ديمقراطية [9.60 %] و دورية بنسبة [51.90 %]، و يتضح لنا من خلال الجدول أن الاجتماعات التي تقام بالثانويات دورية بالدرجة الأولى لكونها تعد نقطة أساسية في النظام الداخلي في التعليم الثانوي، و أهم ما ميز هذه العلاقات أنها مثمرة بنسبة [36.50 %] لكونها توعي المستشار و تزيد من خبراته و معارفه، كما أننا نجد بلا معنى أي أنها اجتماعات عادية و أهم ما يميز هذه الاجتماعات كونها ديمقراطية بنسبة [9.60 %] و هذا يعني وجود حرية التعبير و الحوار أثناء هذه الاجتماعات، و بالتالي بإمكان المستشار الإدلاء بآرائه و اقتراحاته لكي تؤخذ بعين الاعتبار و هذا ما يزيد من اتساع و ازدياد تكيفه المهني داخل محيط عمله.

المحور الثالث: بيانات تتعلق بمستشار التوجيه المدرسي و المهني.

الجدول رقم [37]: هل التحقت بمنصب مستشار التوجيه المدرسي و المهني لأنه منصب؟

الاحتمالات	التكرارات	النسبة %
يتلاءم مع طبيعة التخصص الجامعي	18	%34.60
قريب نوعا ما من تخصصي الجامعي	22	%42.30
لم أجد عمل آخر أوظف فيه شهادتي الجامعية	12	%23.10
المجموع	52	%100

يوضح الجدول أن نسبة [42.30 %] من المبحوثين التحقوا بمهنة مستشار التوجيه المدرسي و المهني لأنه قريب نوعا ما من تخصصه الجامعي، في حين نجد نسبة [34.60 %] من المبحوثين يتلاءم مع طبيعة تخصصه الجامعي، أما الفئة الأخيرة[23.10 %] من أفراد مجتمع الدراسة التحقوا بمهنة مستشار التوجيه المدرسي و المهني لأنهم لم يجدوا عملا آخر يوظفون فيه شهاداتهم سوى هذا العمل.

جدول رقم [38]: هل أجريت اختبارا قبل توظيفك في هذا المنصب بعد نجاحك في المسابقة؟

<table dir="rtl">
<tr><th>الاحتمالات</th><th>التكرارات</th><th>النسبة %</th><th>نوع الاختبار</th><th>التكرارات</th><th>النسبة %</th></tr>
<tr><td rowspan="6">نعم</td><td rowspan="6">31</td><td rowspan="6">59.60 %</td><td>نفسي</td><td>09</td><td>%15</td></tr>
<tr><td>مهني</td><td>12</td><td>%20</td></tr>
<tr><td>تقني</td><td>20</td><td>%34</td></tr>
<tr><td>إداري</td><td>19</td><td>%31</td></tr>
<tr><td>أخرى</td><td>00</td><td>%00</td></tr>
<tr><td>المجموع</td><td>60*</td><td>%100</td></tr>
<tr><td>لا</td><td>21</td><td>%40.40</td><td colspan="3" rowspan="2"></td></tr>
<tr><td>المجموع</td><td>52</td><td>%100</td></tr>
</table>

* عدد الإجابات أكبر من حجم العينة لأن هناك من المبحوثين من اختيار أكثر من الحاجة.

يتبين من خلال الجدول أعلاه أن نسبة [59.60 %] قد أجرت اختبارا أما نسبة [40.40 %] لم تجر الاختبار، و ما يمكن استخلاصه أن هذا الاختبار ضرورة ملحة للالتحاق بهذا المنصب، و هذا ما تقتضيه طبيعة المهنة، أي ضرورة وجود هذا الاختبار باعتباره يرتكز على أهم المهام التي يقوم بها المستشار، و قد أكدت ذلك المقابلة مع المستشارين في حين نجد نسبة [40.40 %] نفت وجود هذا الاختبار و هذا راجع لعوامل شخصية ذاتية مكنتهم من الحصول على هذا المنصب.

و بعد الإجابة بنعم طرح سؤال نوع الاختبار المطبق فكانت نسبة [15 %] أجابت بأن الاختبار نفسي في حين قدرت نسبة [20 %] كان اختبارها مهنيا، و هناك نسبة [34 %] من مجتمع البحث كان اختبارها تقنيا و آخر فئة قدرت نسبتها بـــ [31 %] كان اختيارها إداري.

و ما يمكن استخلاصه أن معظم المستشارين أكدوا أن الاختبار كان تقنيا و إداريا أي ضرورة الإطلاع على المهام التي يقوم بها المستشار و الإطلاع على التشريع المدرسي قبل الدخول في مسابقة التوجيه، و هذا ما أكدته المقابلة و هناك من لم ينتبه إلى ذلك و لم ينجحوا في هذا الاختبار، أما نسبة [20 %] فهي نسبة متوسطة في اعتبار الاختبار المهني، في حين نجد الفئة الأخيرة و نسبتها تقدر بــ [15 %] أكدت أن الاختبار نفسي و هذا يعني أن الاختبار لم يخل من الجانب النفسي.

جدول رقم [39]: كيف تقيم هذا الاختبار؟

الاحتمالات	التكرارات	النسبة %
شكلي	04	12.90
ضروري	27	87.10
المجموع	31	100

إن تقييم المستشارين لهذا الاختبار انحصر ما بين شكلي و ضروري، فكانت نسبة [21.90 %]قيمته بأنه شكلي في حين قدرت نسبة [87.10%] و قيمته بأنه ضروري.

و ما يمكن استنتاجه من هذا الجدول أن هذا الاختبار جد ضروري لممارسة هذه الوظيفة باعتباره تكوين يؤهله لمعرفة و استيعاب مهام ونشاطات مستشار التوجيه المدرسي و المهني.

جدول رقم [40]: ما هي الصلاحيات التي يخولها لك القانون كمستشار هل هي:

الاحتمالات	التكرارات	النسبة %
توجيه التلاميذ للشعب المناسبة	45	%30.00
مساعدة الإدارة في الأعمال الإدارية	16	%11.00
المساهمة في النشاطات الثقافية	13	%09.00
المساهمة في تنظيم مسابقات علمية	08	%5.00
إرشاد التلاميذ و تنمية قدراتهم	50	%34.00
حرية التصرف و التعامل مع المحيط المهني	17	%11.00
المجموع	149*	100

* عدد الإجابات اكبر من حجم العينة لأن هناك من اختار أكثر من إجابة.

يقرر الجدول أعلاه أن نسبة [30 %] من مجموع أفراد العينة أكدت أن المهام التي يخولها القانون لمستشاري التوجيه هي توجيه التلاميذ للشعب المناسبة، بينما نجد [11 %] تمثل مساعدة الإدارة في الأعمال الإدارية، أما نسبة [9 %] و هي نسبة متوسطة مقارنة بالنسبة الأولى تمثل المساهمة في النشاطات الثقافية، في حين نجد نسبة [5 %]و هي نسبة ضعيفة تتمثل في المساهمة في تنظيم المسابقات العلمية، و نجد نسبة [34 %] من مجتمع أفراد مجتمع الدراسة أكدت لنا أن المهام التي يخولها القانون لمستشاري التوجيه المدرسي و المهني هي إرشاد التلاميذ و تنمية قدراتهم، و في فئة الأخيرة نجد نسبة [11 %] تمثل حرية التصرف و التعامل مع المحيط المهني.

و ما هو ملاحظ من خلال هذا الجدول أن النسب تتفاوت من مهام لأخرى، حيث أن أكبر نسبة [34 %] تمثل إرشاد التلاميذ و تنمية قدراتهم، و هذا يدل على أن المهام التي يحولها القانون للمستشار غير ملتزم بها كلية و هذا لارتكازهم على تحقيق هدف معين دون الآخر، و يرجع هذا بطبيعة الحال للظروف و الأحوال و الأجواء المهنية للمستشار داخل المؤسسة التي يعمل فيها، و هذا ما أكدته المقابلة مع مستشاري التوجيه و مدراء الثانويات

و كذلك مدير مركز التوجيه، بحيث أن الظروف و التجهيزات المادية تؤثر على المهام التي على المستشار القيام بها.

جدول رقم [41]: هل المناشير الوزارية التي تحدد مهام المستشار و علاقاته المختلفة بمحيط العمل تستجيب لما تراه لازما في وظيفة المستشار؟

الاحتمالات	التكرارات	النسبة %
نعم	39	%75
لا	13	%25
المجموع	52	%100

يتضح لنا من خلال الجدول أن توافق المناشير و وظيفة المستشار تقدر بـــ [75 %] و هي نسبة الأغلبية من المبحوثين في حين نجد نسبة [25 %] ترى عكس ذلك.

و من خلال قراءتنا لهذا الجدول نجد أن معظم الإجابات أو أغلبها كانت تنحصر حول أن هذه القوانين و المناشير تتوافق و الوظيفة الرسمية، أي أن هذه القوانين تحدد الأطر الرسمية في تحديد مهام و نشاطات المستشار.

أما النسبة الثانية [25 %] و هي نسبة معتبرة كذلك ترى أن هذه المناشير لا تتوافق و الوظيفة الممارسة حيث أكدت أنه لا يوجد هناك تناسق و انسجام بين الجانب النظري و الجانب التطبيقي.

لأن هذه المناشير تأتي أحيانا بتعليمات لا يمكن تطبيقها على أرض الواقع إضافة إلى ذلك أنه يوجد نقص كبير في التشريع المدرسي الخاص بمهام المستشار و أن هذه المناشير بها ثغرات لا تتناسب و حجم و طبيعة عمل مستشار.

لوجود خلط في المهام مع بقية الطاقم الإداري إذ تحتاج إلى تحكم و دراسة معمقة.

جدول رقم [42]: هل تلتزم بهذه المناشير؟

<table>
<tr><th>الاحتمالات</th><th>التكرار</th><th>النسبة %</th><th>نوعية الالتزام</th><th>التكرارات</th><th>النسبة %</th></tr>
<tr><td rowspan="6">نعم</td><td rowspan="6">39</td><td rowspan="6">%100</td><td>كليا</td><td>12</td><td>%30.80</td></tr>
<tr><td>جزئيا</td><td>00</td><td>%00</td></tr>
<tr><td>خوف</td><td>07</td><td>%17.90</td></tr>
<tr><td>اضطرار</td><td>04</td><td>%10.30</td></tr>
<tr><td>عن قناعة</td><td>16</td><td>%41.00</td></tr>
<tr><td>المجموع</td><td>39</td><td>%100</td></tr>
<tr><td>لا</td><td>00</td><td>%00</td><td colspan="3" rowspan="2"></td></tr>
<tr><td>المجموع</td><td>39</td><td>%100</td></tr>
</table>

و من خلال هذا الجدول يتضح لنا أن نسبة الالتزام بهذه المناشير كانت كثيرة حيث تقدر بـــ [100 %] و هنا يمكن التساؤل عن نوع الالتزام تتضح لنا الآفاق، لأنه في الجدول السابق كانت نتيجة أن هذه المناشير توافق و الوظيفة بنسبة [75 %]و لا تتوافق مع الوظيفة بنسبة[25 %].

فعندما كانت الإجابة بنعم حاولنا معرفة الالتزام فوجدنا أن نسبة الالتزام بشكل كلي تقدر بـــ [30.80 %] أما بالشكل الجزئي فلا توجد إجابة، و نجد نسبة [17.90 %] تلتزم بهذه المناشير عن طريق الخوف أو عن طريق الاضطرار، في حين نجد نسبة [41 %] تقوم بالالتزام هذه المناشير عن قناعة.

بالرغم من الالتزام بالمناشير إلا انه التزاما كليا من مجموع أفراد العينة، و هذا يعني أن الإجابات السابقة كون هذه المناشير تتوافق و الوظيفة صحيحة نوعا ما، [و هذا لكونهم غير مبالين بهذه المناشير و يحاولون العمل وفق مقتضيات الوظيفة و الواقع المعاش].

أما فيما يخص كيف كان هذا الالتزام فقد كانت نسبة [41%] عن قناعة لأنه لا يمكنهم الخروج عن قوانين و تشريعات العمل، و نجد نسبة [30.80 %] و هي نسبة مقبولة لأنها ترى أنه لا يمكنها مواصلة العمل دون اللجوء إلى المناشير الوزارية إما خوفا أو اضطرارا ترى ضرورة العمل بهذه المناشير لأنها تستجيب و لو نسبيا لمقتضيات الوظيفة، و نجد في الأخير نسبة معدومة بالنسبة جزئيا.

جدول رقم [43]: يوضح هل تحرص على أن تكون لك علاقات مميزة و نوعية مع زملاء العمل؟

الاحتمالات	التكرارات	النسبة %
نعم	48	%92.30
لا	04	%7.70
المجموع	52	%100

إن أغلبية المبحوثين كانت معظم إجاباتهم إيجابية أي أنها تحرص على أن تكون علاقات مميزة و نوعية مع زملاء العمل، حيث قدرت النسبة بـــ [92.30 %]، أما نسبة النفي بلا فكانت تقدر بـــ [7.70 %].

و هذا يعني أن العلاقات الجيدة مهمة جدا في الحياة بصفة عامة و في العمل بصفة خاصة فشبكة العلاقات الاجتماعية هي أساس تكوين المجتمع الصالح، و لأن هذه العلاقات ضرورية لنجاح مهنة مستشار التوجيه و عامل أساسي في الشعور الاندماجي للمؤسسة، حيث أصبح مستشار التوجيه عضوا أساسيا ضمن الفريق التربوي للمؤسسة ويهمه كثيرا أن يكون جديرا بهذا المنصب لأن طبيعة العمل تتطلب منه الاحتكاك و الاندماج أولا مع المجموعة التربوية و ثانيا التنسيق مع الأساتذة و كل هذا يساعده على التكيف المهني لأنه يقضي وقتا طويلا في المؤسسة و بالتالي فإن العملية التربوية تجعله يحتاج إلى هذا النوع من العلاقات لكي ينجح أداءه المهني و بالتالي فإن حرصهم على إقامة العلاقات المميزة و النوعية مع زملاء العمل يسهل عليهم المهام أثناء تعاملهم مع جميع أفراد الوسط المهني.

جدول رقم [44]: من خلال ممارستك المهنية ما رأيك في التكوين الذي تلقتيه في الجامعة؟

الاحتمالات	التكرارات	النسبة %
جيد	15	%28.80
متوسط	33	%63.50
دون المستوى	04	%07.70
المجموع	52	%100

يجمع أغلبية المستجوبين بنسبة [63.50 %] أن مستوى التكوين الذي تلقاه في الجامعة متوسط فلا هو جيد و لا هو بضعيف و دون المتوسط لأنه مقارنة بالمهنة التي يشتغلون فيها فإن هذا التكوين قد ساهم إلى حد ما في تأدية بعض المهام على أكمل وجه، و بالتالي مهنتهم أتاحت لهم فرصة استخدام و تطبيق بعض المعارف التي تلقوها في الجامعة.

بينما ترى نسبة [28.80 %] بأن تكوينهم الجامعي كان تكوينا جيدا مما ساعدهم على التكيف المهني، في حين ترى نسبة [7.70 %] بأن مستوى التكويني الجامعي دون المستوى و لم يغطي كل ما يحتاجه مستشار التوجيه في مهنته، و لم يأخذ بعين الاعتبار متطلبات السوق، و خير دليل على ذلك هو صعوبة الحصول على منصب عمل يتناسب مع شهادتهم الجامعية، إذ كلما تقدموا لطلب عمل ما يقابلون بالرفض لأن شهادتهم غير مطلوبة، بل حتى هناك من المسؤولين عن التوظيف من يجهل المكان الذي يعمل أو يضع فيه الخريج من علم الاجتماع و علم النفس و علوم التربية، وما هو المكان المناسب للعمل لمثل هذه التخصصات.

و أن هذه الشهادة غير معترف بها، و أن هذه العلوم الإنسانية غير موجودة في قاموسه الخاص و غير معترف بها سواء في الأوساط المهنية أو الأوساط الاجتماعية العامة.

و في نفس السياق يرى الكثير من المستشارين أن هناك فجوة كبيرة بين التكوين النظري الذي تلقاه مستشار التوجيه و الإرشاد المدرسي و المهني و بين ما تتطلبه مهامه في الميدان، مما يجعله في بعض الأحيان يتمنى لذاته بأن يمارس مهنة تكون تجسيدا لما تعلمه نظريا في الجامعة حيث يكون مضطرا لمتابعة الدراسة في تخصصات أخرى موازاة مع عمله الحالي و يجد أحيانا صعوبات كثيرة في التوفيق بين العمل و الدراسة.

جدول رقم [45]:هل عموما مازلت تقوم بالقراءات [كتب - مجلات - أبحاث]؟

<table dir="rtl">
<tr><th>الاحتمالات</th><th>التكرارات</th><th>النسبة %</th><th>الاحتمالات</th><th>التكرارات</th><th>النسبة %</th></tr>
<tr><td rowspan="5">نعم</td><td rowspan="5">46</td><td rowspan="5">%88.50</td><td>علم الاجتماع</td><td>20</td><td>%20.40</td></tr>
<tr><td>علم النفس</td><td>39</td><td>%40.00</td></tr>
<tr><td>علو التربية</td><td>38</td><td>%39.00</td></tr>
<tr><td>أرطوفونيا</td><td>01</td><td>%01.00</td></tr>
<tr><td>المجموع</td><td>98*</td><td>%100</td></tr>
<tr><td>لا</td><td>06</td><td>%11.50</td><td colspan="3" rowspan="2"></td></tr>
<tr><td>المجموع</td><td>52</td><td>%100</td></tr>
</table>

*عدد الإجابات في نوع المطالعة أكبر من عدد المطالعين لأن هناك من يطالع أكثر من موضوع.

معظم الإجابات أثبتت أن نسبة [88.50 %] تقوم بالقراءات [كتب- مجلات- أبحاث] مبريين ذلك أن القراءات تزيد من الكم المعرفي و كون هذه التخصصات علوم واسعة جديرة بالإطلاع.أما النسبة الأخرى فأكدت العكس حيث قدرت بـــ [11.50 %]

أما الإجابات النافية فبررت موقفها بأن هاته القراءات تتنافى و واقع العمل إضافة إلى عدم توفر الوقت و فقر مكتبات الثانويات بالكتب و المجلات المتخصصة في هذه الاختصاصات و هذا ما أكدته المقابلة، التي كانت بمركز التوجيه المدرسي و المهني و خاصة بالنسبة للعاملين في مؤسسات التعليم الثانوي الموجودة في المناطق النائية.

و في حالة الإجابة بنعم فقد كانت نوعية الأبحاث تنصب إما في علم الاجتماع بنسبة [20.40 %] و أما علم النفس بنسبة [40 %] في حين نجد علوم التربية تقدر نسبتها بـــ [39 %] أما الفئة الأخير و هي نسبة ضعيفة [01 %] في مجال الأرطوفوني.

و عليه فقد انحصرت الإجابات على أن معظم القراءات كانت نفسية تربوية و بنفس النسبة تقريبا [40 %] أي أنها تتوافق و الوسط المهني.

في حين نجد [20.40 %] من القراءات تنصب في علم الاجتماع باعتبار هذا التخصص قريب جدا من المجال التربوي، إضافة إلى تأكيد أن هاته القراءات سوسيولوجية كانت أم بسيكولوجية تختلف باختلاف كل شخص و تنحصر في الجانب النفسي التربوي، بينما تدل نسبة [1 %] في مجال الارطوفوننيا يدل على قدر معين و غير ضعيف على عدم القيام بالقراءات.

جدول رقم [46]: هل تساعدك مهنتك على القيام بأبحاث أو دراسات علمية؟

<table>
<tr><th>الاحتمالات</th><th>التكرارات</th><th>النسبة %</th><th>الاحتمالات</th><th>التكرارات</th><th>النسبة %</th></tr>
<tr><td rowspan="6">نعم</td><td rowspan="6">48</td><td rowspan="6">%92.30</td><td>تربوية</td><td>42</td><td>%48.00</td></tr>
<tr><td>اجتماعية</td><td>16</td><td>%18.00</td></tr>
<tr><td>نفسية</td><td>24</td><td>%27.00</td></tr>
<tr><td>ثقافية</td><td>06</td><td>%07.00</td></tr>
<tr><td>أخرى</td><td>00</td><td>%00</td></tr>
<tr><td>المجموع</td><td>88*</td><td>%100</td></tr>
<tr><td>لا</td><td>04</td><td>%7.70</td><td colspan="3" rowspan="2"></td></tr>
<tr><td>المجموع</td><td>42</td><td>%100</td></tr>
</table>

*هذا العدد يمثل عدد التكرارات و ليس عدد أفراد العينة حيث أن هناك من أجاب على أكثر من احتمال واحد.

معظم الإجابات أثبتت أن نسبة [92.30 %] تساعده مهنته على القيام بأبحاث و دراسات علمية، أما النسبة الأخرى فقد أكدت العكس حيث قدرت بـــ [7.70 %] مبررين ذلك أن القيام بالأبحاث و الدراسات العلمية يساعدهم على التكيف المهني و في

حالة الإجابة بنعم فقد كانت نوعية الأبحاث أو الدراسات اما تربوية و تقدر بـــ [48 %] اما الاجتماعية فقدرت بـــ [18 %] أما في الحالة النفسية فقدرت بـــ [27 %] إلا أن نسبة [7 %] من المبحوثين كانت ضعيفة نوعا ما، مقارنة بالنسب الأخرى.

و عليه فقد انحصرت الإجابات على أن معظم المستشارين تساعدهم مهنتهم على القيام بأبحاث و دراسات علمية سواء كانت هذه الأبحاث تربوية، اجتماعية، نفسية، ثقافية، أي تتوافق و الوسط الذي يتم التعامل معه.

و في حالة الإجابة بلا لأنه إذا طبق نشاط و مهام مستشار التوجيه كليا لا نجد الوقت الكافي للدراسات حيث أن المستشار مكلف بمقاطعته التدخل بين الثانوية و المتوسطات و خاصة أن المتابعة النفسية و الدراسية للتلاميذ تأخذ وقتا كبيرا، ضف إلى ذلك القيام بالأعمال الإدارية والمسندة لمستشار التوجيه.

المحور الرابع: بيانات تتعلق بعملية التكيف المهني في ظل هذه الإصلاحات التربوية.

جدول رقم [47]: هل فزت في مسابقة التوجيه عن طريق:

الاحتمالات	التكرارات	النسبة %
المراجعات المكثفة	40	%76.90
العلاقات الشخصية	04	%7.70
دون تحضير مسبق	08	%15.40
المجموع	52	%100

من خلال الجدول يتضح أن الفوز في مسابقة التوجيه كان بنسبة [76.90 %]عن طريق المراجعات المكثفة، في حين نجد نسبة [7.70 %] كانت عن طريق العلاقات الشخصية أما الفئة الأخيرة التي تمثل نسبة [15.40 %] فازت بالمسابقة دون تحضير مسبق.

و ما يمكن استخلاصه من الجدول أن الفوز في المسابقة كان حليف الذين اتخذوا من المراجعات المكثفة سبيلا للنجاح، لكن هذا لا يعني بشكل مطلق وجود نوع من الحظ لدى فئة معينة لدخولها المسابقة دون تحضير مسبق و يمكن أن يدل ذلك على قدراتهم العقلية و تكوينهم الجيد في التخصص الذي درسوه في الجامعة.

جدول رقم [48]:هل شعرت أن تحكمك في وظيفتك يتصاعد شيئا فشيئا؟

الاحتمالات	التكرارات	النسبة %
من شهر إلى شهر	19	%36.50
من فصل إلى فصل	05	%09.60
من سنة إلى أخرى	28	%53.80
المجموع	52	%100

من خلال هذا الجدول نجد أن نسبة التحكم في المهنة من شهر إلى شهر يقدر بـــ [36.50 %] في حين نجد [9.60 %] تعبر عن التحكم في المهنة من فصل إلى فصل أما نسبة [53.80 %] فهي تمثل نسبة التحكم في مهنة من سنة إلى سنة.

و ما يمكن استنتاجه من هذا الجدول أن نسبة التحكم في الوظيفة اقتضت بأن تكون تدريجية حسب الزمن، فكانت النسبة تقدر بـــ [53.80 %] حيث كان التحكم بطيئا إلا أن ذلك يكتسبها خبرة تكوينا و تأهيلا.

ففي بداية العمل يجد مستشار التوجيه نفسه بعيدا تماما كل البعد عن هذا الميدان-مهنة مستشار التوجيه و الإرشاد المدرسي و المهني- ما عدا بعض المواد التي درسها في الجامعة و التي تتوافق مع عمله الحالي كالإحصاء مثلا، غير أن تطبيقه لهذه المعارف يكون تدريجيا فعلى سبيل المثال يكون البحث أولا، عن كيفية تجسيد هذه المعارف و المعلومات و عن طريق الخبرات و المعلومات المكتسبة يجد نفسه أنه قد بدأت تتطور لديه تلك المهارات تدريجيا حتى يتمكن من تأدية مهامه على أكمل وجه.

كما أن في بداية عمل مستشار التوجيه أن أهم مشكل يواجهه هو مشكل العلاقات الإنسانية و الاجتماعية، حيث أن معظم الأطراف داخل المؤسسة التربوية لا يتوصلون بسرعة إلى حقيقة عمل مستشار التوجيه مما يخلق له مشاكل متعددة على هذا المستوى، لكن

و بمرور الوقت يمكن أن يفرض نفسه كطرف أساسي في العملية التربوية و لا يلبث أن يتقن عمله و يؤديه على أكمل وجه.

أما نسبة [36.50 %] فبالرغم من أنها تعبر عن التحكم التدريجي إلا أنه تحكم سريع فلا يكفي لاكتساب خبرات و تكوين كبيرين و نجد نسبة [09.60 %]كان التحكم في الوظيفة من فصل إلى فصل و عليه فعامل الزمن مهم جدا لإحداث عملية التكيف المهني.

جدول رقم [49]: هل تساهم الاجتماعات التنسيقية في عملية التحكم هاته؟

الاحتمالات	التكرارات	النسبة %
سلبيا	17	%32.70
إيجابيا	35	%67.30
المجموع	52	%100

من خلال الجدول أعلاه يتضح لنا جليا أن الاجتماعات التنسيقية تساهم بقدر كبير و إيجابي في عملية التحكم هاته حيث قدرت النسبة المئوية بـــ [67.30 %] أما سلبيا فلقد كانت النسبة [32.70 %] لأن الاجتماعات التنسيقية هي الوصول إلى مدى تكيف المستشار مع المستجدات و التغيرات في الوسط المهني و لأنها تجعلك على احتكاك دائم مع محيط العمل حيث نتبادل الخبرات و المعارف فيما بيننا خاصة عندما يكون الاحتكاك و الانسجام مع الزملاء الذين لهم أقدمية في الميدان تعطينا أكثر تجربة و خبرة إذ نتبادل الآراء و الأفكار و الإطلاع على كل المستجدات المختلفة في عالم التوجيه المدرسي و المهني بصفة خاصة و المنظومة التربوية بصفة عامة، لأن التنسيق و الممارسة اليومية و التكرار جزء مهم جدا في عملية التعلم و التحكم في الوظيفة.

و عليه يمكن القول أن الاجتماعات التنسيقية شرط أساسي لعملية التحكم هاته لأنه عن طريق التدريب و المران يكتسب المستشار خبرات تؤهله و تزيد من خبرته، و معارفه و بالتالي تزيد من تحكمه و تكيفه المهني، خاصة أن الإصلاحات التربوية تتطلب كل هذه المواصفات.

جدول رقم [50]: هل ظروفك العائلية تشجعك على الأداء الجيد؟

الاحتمالات	التكرارات	النسبة %
نعم	47	%90.40
لا	05	%09.60
المجموع	52	%100

لقد تم التأكيد من خلال الجدول أن الظروف العائلية تؤثر على الأداء الجيد و بالتالي فقد كانت نسبة [90.4 %] أجابت بنعم في حين قدرت النسبة [9.60 %] بإجابة النفي.

و ما يمكن قوله أن الظروف الاجتماعية الخاصة بالفرد تؤثر على أدائه المهني، و بالتالي فيما يلاحظ من خلال الجدول الظروف العائلية الجيدة تساعد على الأداء الجيد.

جدول رقم [51]: ما هي القيم التي تفضلها في حياتك المهنية؟

الاحتمالات	التكرارات	النسبة %
احترام الوقت	27	%19.70
تحمل المسؤولية	36	%26.30
إتقان العمل	41	%30.30
حب العمل و العلم	33	%24.30
المجموع	137*	%100

*هذا العدد يمثل عدد التكرارات و ليس عدد أفراد العينة حيث أن هناك من أجاب على أكثر من احتمال واحد.

يتضح من خلال الجدول رقم [51] أن أعلى نسبة و هي [30 %] من أفراد العينة ترى أن إتقان العمل هي القيمة المفضلة لديهم، و تليها فئة من يفضل تحمل المسؤولية بنسبة [26.30 %] ثم فئة من يفضل حب العلم و العمل بنسبة [24 %] و أخيرا قيمة احترام

الوقت في الحياة المهنية بنسبة [26.30 %] فالمتمعن في هذه النتائج يلاحظ تقارب النسب و التي تتراوح ما بين [19.70 %] و [30.00%] و هذا يدل على أن جميع هذه القيم هي مبادئ مشتركة و هي كلها مفضلة عند مستشاري التوجيه المدرسي و المهني المقيم بالثانوية.

جدول رقم [52]: هل تتلقى جزاءات؟

<table>
<tr><th>الاحتمالات</th><th>التكرارات</th><th>النسبة %</th><th>الاحتمالات</th><th>التكرارات</th><th>النسبة %</th></tr>
<tr><td rowspan="4">نعم</td><td rowspan="4">27</td><td rowspan="4">%51.90</td><td>مادية</td><td>01</td><td>%3.70</td></tr>
<tr><td>معنوية</td><td>23</td><td>%85.20</td></tr>
<tr><td>مادية- معنوية</td><td>03</td><td>%11.10</td></tr>
<tr><td>المجموع</td><td>27</td><td>%100</td></tr>
<tr><td>لا</td><td>25</td><td>%48.10</td><td rowspan="2" colspan="3"></td></tr>
<tr><td>المجموع</td><td>52</td><td>%100</td></tr>
</table>

تشير بيانات الجدول رقم [52] أن نسبة الذين يتلقون جزاءات تقدر بـــ [52 %] بينما الفئة المحرومة تقدر نسبتها بـــ [48.10 %] و عند الإجابة بنعم كانت الجزاءات المادية تقدر بنسبة [3.70 %] و هي نسبة ضعيفة، أما الجزاءات المعنوية فكانت تقدر بـــ [85.20 %]، أما من أجابوا بأنها مادية معنوية فهي تقدر بـــ [11.10 %] و عليه ما يمكن استخلاصه أن معظم الجزاءات كانت معنوية و إن كانت تحفز و تزيد من قيمة المستشارين إلا أن تأثيرها قليل جدا لأننا في عصر يهتم بالجانب المادي و في نفس الوقت يتطلب الماديات و هذا تماشيا مع متطلبات الحياة.

و من جهة أخرى يبين هذا الجدول أن مستشار التوجيه ليس له حقوق إدارية مادية تؤخذ لصالحه و هذا يبرز عدم وضوح و مكانته كما قيل في المقابلة.

الجدول رقم [53]: هل أنت راض عن ذلك؟

الاحتمالات	التكرارات	النسبة %
نعم	33	%63.50
لا	19	%36.50
المجموع	52	%100

من خلال الجدول أعلاه كانت نسبة الرضا عن الدخل تقدر بـــ [63.50 %] في حين نجد نسبة [36.50 %] غير راضية عن ذلك و هذا يعني أن نسبة الرضا عن الأجر كانت من طرف الإناث لكونهم مسؤولون ثانويون ليس مثل الذكور حيث نلمح عدم رضاهم عن الأجر و ذلك بسبب أنه لا يوفر لهم الحياة الكريمة و مسؤولون عن أسر.

جدول رقم [54]: هل الإصلاحات التربوية مست مهنة مستشار التوجيه؟

الاحتمالات	التكرارات	النسبة %
نعم	29	%55.80
لا	23	%44.20
المجموع	52	%100

كشفت بيانات الجدول رقم [54] أن أعلى نسبة من أفراد العينة المبحوثة [55.80 %]ترى أن الإصلاحات التربوية مست مهنة التوجيه المدرسي و المهني، خاصة فيما يتعلق بالتسمية من مستشار رئيسي للتوجيه المدرسي و المهني إلى مستشار التوجيه و الإرشاد المدرسي، و بالتالي عدم إنصافه في التصنيف الجديد و وجود إجحاف و تهميش في سلك التوجيه و هذا يؤثر سلبا على مردود مستشار التوجيه و بالتالي ينعدم التكيف المهني، أما الفئة الثانية كانت إجاباتهم بالنفي حيث قدرت نسبتها بـــ [44.20 %].

جدول رقم [54] -1: هل أنت راض على العموم عنها؟

الاحتمالات	التكرارات	النسبة %
نعم	18	%34.60
لا	34	%65.40
المجموع	52	%100

يلاحظ من خلال الجدول رقم [54] أن نسبة [65.40 %] من أفراد العينة المدروسة غير راضية عن الإصلاحات التربوية الجديدة،ـــ في حين ترى الفئة الثانية و نسبتها [34.60 %] أبدت رضاها عن هذه الإصلاحات التربوية الجديدة.

و في حالة الإجابة بالنفي كانت إجابتهم أنه لا وجود لإصلاحات ناجحة لأنها لا تستجيب لمتطلبات مستشار التوجيه المدرسي و المهني و بعيدة كل البعد عن الواقع المعاش، إذ أن هذا الأمر لا يحتاج إلى تفسير حينما يتم ترقية الجميع باستثناء مستشار التوجيه، لذلك نريد من اللجنة الوصية أن تقوم بإدخال تعديلات تنسجم و المنظومة التربوية خاصة فيما يتعلق بالمهام و النشاطات المسندة للمستشار.

ضف إلى ذلك أن عملية التوجيه تتطلب التدخل في المراحل المبكرة في حياة التلميذ، و هذا جانب نجده مهملا أيضا.

و أكد الكثير من المستشارين أن الإصلاح الذي بدأ منذ مدة لم نرى بعد ثمرته الحقيقية، بل ما يمكن تسجيله هو انحدار المستوى **التعليمي** و الأخلاقي مع ظهور العنف المدرسي و بدرجة خطيرة بالاستعمال الأسلحة البيضاء واستفحال ظاهرة المخدرات داخل الحرم التربوي.

أما الفئة التي أبدت إجاباتها بالرضا فكانت مبرراتها أن هذه الإصلاحات فتحت مجال أمام التلاميذ إلى التوجه نحو شعب متعددة كما أنها أعطت وزنا للمواد بمعنى آخر تغيير

معاملات المواد كمادة اللغة الفرنسية من معامل 02 إلى معامل 03 و بالتالي أعطت وزنا لهذه اللغة التي هي عبارة عن شبح بالنسبة للكثير من التلاميذ.

إضافة إلى أن البرنامج المسطر للتلميذ أصبح يبذل فيه جهدا كبيرا ليصل إلى النجاح، و بالتالي أصبح يكون نفسه بنفسه، لأن التلميذ المتمدرس في حاجة إلى وقت ليس فقط وليأكل بهدوء وبانتظام وانجاز تمارينه المفروضة بل يحتاج أيضا إلى البرمجة و إنجاز التمارين من اختياره، قراءة الكتب الخارجية و المجلات لتثقيف نفسه، لأن هذه الإصلاحات التربوية الجديدة تتماشى و متطلبات العصر و الانفجار المعرفي.

جدول رقم [55]: هل تواجه صعوبات في تأدية مهامك في ظل هذه الإصلاحات التربوية؟

الاحتمالات	ت	النسبة%
نعم	36	**%**69.23**%**
لا	16	**%**30.76**%**
المجموع	52	**%**100

يتضح من خلال نتائج الجدول رقم [55] أن أعلى نسبة و هي [%69.23] من أفراد العينة المدروسة تقرر وجود صعوبات تواجه مستشار التوجيه في تأدية مهامه في ظل هذه الإصلاحات في حين ترى الفئة الثانية و نسبتها [%30.76] لا تواجه أي صعوبات.

و ما يمكن استخلاصه من هذا الجدول أن هناك نسبة عالية و معتبرة تعاني من صعوبات في ظل هذه الإصلاحات التربوية الجديدة و هذا نتيجة للخرجات المكثفة التي يقوم بها المستشارين أسبوعيا على المقاطعات قصد التوعية و التوجيه للشعب المناسبة، كل هذا يتم على حساب المستشار حيث أكد الأغلبية عدم وجود تعويضات عن المهام التي يقومون بها خارج أوقات العمل و كذا التنقلات خارج مؤسسات إقامتهم، و الدراسات المنجزة لصالح بعض الهيئات الوصية، التي أوضح غالبية المستشارين الرئيسيين للتوجيه المدرسي و المهني عند مقابلتهم أنها تتم على حسابهم الخاص بسبب رفض مؤسسات الإقامة تقديم تعويضات

على ذلك مما أفقدهم الحيوية و الدافعية نحو العمل و هذا ما يتفق مع التوقعات المطروحة في إشكالية البحث.

و إضافة إلى هذا كله يقوم المستشار بإعداد الخريطة المدرسية و متابعة التحصيل الدراسي لدى التلميذ للإرشاد النفسي و الإعلام...الخ. لذلك نراه تعب، متوتر، قلق من عدم إتمام أعماله المتراكمة و هذه الصعوبات تؤثر على مستشار التوجيه المدرسي و المهني و على الأداء الجيد له في ظل هذه الإصلاحات.

جدول رقم [56] هل تم تكوينك في ظل هذه الإصلاحات التربوية الجديدة؟

الاحتمالات	ت	النسبة%
نعم	04	**%**7.70
لا	48	**%**92.30
المجموع	52	**%**100

يتضح من خلال البيانات الواردة في الجدول رقم 56 أن نسبة [%7.70] من أفراد العينة أجابوا بأنهم يتم تكوينهم في ظل هذه الإصلاحات حيث أن هذا التكوين كان تكوين ذاتي و هو الاطلاع الشخصي على أهداف الإصلاحات التربوية و على البرامج الجديدة[المقاربة بالكفاءات] سمحت لهم باكتساب الخبرة و التدريب مما ساعدهم على التكيف مع الوسط المهني.

أما الفئة الثانية و هي الأغلبية الساحقة من المبحوثين بنسبة [%92.30] أجابت بالنفي و عدم تلقيها التكوين في ظل هذه الإصلاح إذ ترى أن الإصلاح التربوي مسألة تتطلب سنوات من التحليل و التفكير بمشاركة الجميع و على رأسهم المختصون لتنوير الأمور، فهي مسؤولية كبيرة لأن المدرسة هي مستقبل أمة بأكملها و هذا لم يكن في الحسبان.

و حسب رأي مستشار التوجيه أن افتقاد هذه المهنة لبرامج و خطط واضحة للتكوين و التطوير المهني تشعر المستشارين بعدم التكيف لأن التكوين المتواصل و المتجدد للعاملين

في ظل هذه الإصلاحات يساهم في تحقيق التكيف المهني و يقضي على الروتين الذي يمكن أن يتعرض له العاملون بفعل طول المكوث بنفس المنصب، لأن توفير المعلومات و المهارات الجديدة تحقق لهم الارتياح النفسي و الثقة و الآمن.

و في هذا الإطار و في ظل تطبيق المقاربة بالكفاءات على عمل مستشار التوجيه يسعى جاهدا مركز التوجيه لتنظيم دورات تكوينية تحت إشراف مفتش التربية و التكوين لسلك التوجيه و هي مسطرة و مبرمجة ضمن أجندة مركز التوجيه المدرسي و المهني، و لقد اعتبرها -المقاربة بالكفاءات- أنها جاءت لمواكبة العصر والإصلاحات التربوية الجديدة.

جدول رقم [57]: هل الإدارة تمنحك الإمكانيات اللازمة للقيام بدورك المهني؟

الاحتمالات	ت	%	الاحتمالات	ت	النسبة%
نعم	36	%69.20	كافية	23	%63.90
			غير كافية	13	%36.10
			المجموع	36	%100
لا	16	%30.80			
المجموع	52	%100			

يتضح من خلال الجدول رقم [57] أن نسبة [69.20%] من أفراد العينة المبحوثة ترى أن الإدارة تمنحهم الإمكانيات اللازمة للقيام بدورهم المهني و أن هذه الإمكانيات المتاحة تلعب دورا إيجابيا و تساعدهم في أداء عملهم بصورة جيدة و هنا أيضا يمكننا القول أن هذا الرأي يعبر عن فئة ممن تحصلوا على مناصب عمل بمؤسسات تتوفر على الوسائل التقنية الحديثة و المتطورة وبالقدر الكافي و التي كثيرا ما تسهل على المستشار أداء عمله بصورة جيدة و منسجمة و متكاملة إذ قدرت نسبتها بـــ [63.90%] و في مقابل ذلك نجد [30.80%] من أفراد العينة المبحوثة ترى أن الإمكانيات التي تمنحها الإدارة لمستشار التوجيه للقيام بدوره المهني غير كافية بنسبة [36.10%] و يرجع ذلك حسب رأي المستشارين إلى أن افتقاد مهنتهم للوسائل و التجهيزات الضرورية للعمل مثل عدم توفر المكاتب على ظروف عمل مناسبة كانعدام التهوية و الحرارة لبعض المكاتب أو نتيجة عدم

التصميم الجيد لها، يمنع المستشار من القيام بعمله على أحسن وجه خاصة في مجال الإرشاد و التوجيه.

و ما اتضح عند مقابلة المستشارين المقيمين بمؤسسات قديمة، تفتقد لمكاتب لائقة مما تضطر إدارة المؤسسة إلى منحهم مكاتب غير وظيفية، مما يجعلها بعيدة أحيانا عن الجناح التربوي و التلاميذ بحكم خصوصية هذه المهنة التي تتطلب أن يكون المكتب قريب من التلاميذ و بعيدة عن الجناح الإداري حتى يسهل و يحفز لتلاميذ على الاتصال بالمستشار الرئيسي للتوجيه المدرسي و المهني.

جدول رقم [58]: ما نوع الإصلاحات التربوية التي طرأت على المنظومة التربوية؟

الاحتمالات	التكرارات	النسبة%
علمية	32	%38.60
سياسية	26	%31.20
اقتصادية	15	%18.10
اجتماعية	10	%12.10
أخرى	00	%00
المجموع	83*	%100

*هذا الرقم لا يمثل عدد أفراد العينة، بل عدد إجابات المبحوثين بحيث هناك من أجاب على أكثر من احتمال واحد.

كشف بيانات الجدول رقم [58] أن أعلى نسبة من أفراد العينة المبحوثة [%38.60] ترى أن نوع هذه الإصلاحات هي علمية، أما النسبة الثانية [%31.20] ترى أنها سياسية في حين نجد نسبة [%18.10] اقتصادية، أما الفئة الأخرى و تمثل أدنى نسبة [%12.10] ترى أن نوع هذه الإصلاحات اجتماعية.

و ما يمكن استخلاصه من هذا الجدول أن الإصلاحات التي طرأت على المنظومة التربوية يغلب عليها الطابع العلمي السياسي و هذا لاندماج مع متطلبات العولمة و الوصول

للتطلعات التنموية في الجزائر، إضافة إلى رفع المستوى العلمي و تحسينه لدى التلاميذ و بالتالي التكيف مع متطلبات الإصلاحات التربوية الجديدة و متطلبات العولمة التي تتميز بالدقة و الإنجاز و السرعة.

ثانيا- نتائج الدراسة:

بعد الانتهاء من تحليل البيانات الميدانية و مناقشتها، و استنادا إلى النتائج التي أضفت بها الدراسة الميدانية و معطيات الخلفية النظرية التي انطلقت منها الطالبة و التي تندرج ضمن إطار عام و مرتكزاته الأساسية من دراسات سابقة كانت أو مشابهة و مداخل نظرية عالجت كلها قضية التكيف المهني لمستشاري التوجيه في ظل الإصلاحات التربوية الجديدة، تبين للباحثة أن التكيف المهني لمستشاري التوجيه يكتسي أهمية كبيرة في علاقاته مع جميع الأطراف المتعاملون معه.

خاصة أطراف الجماعة التربوية لأنه يساهم بفعالية في نجاح و تحقيق أهداف المنظومة التربوية.

كما أن كل الشواهد توحي بأن السياسة التعليمية المنتهجة في أي بلد هي التي تحدد مسار التطور و الازدهار، لأن أي تخطيط خارج التربية و التعليم هو تخطيط فاشل لا محال.

و عليه فالسياسة التعليمية الرشيدة هي التي تهدف إلى ربط التربية بأهداف المجتمع في جميع مجالاته سعيا منها لخدمة الفرد و المجتمع، و من هذا المنطلق سوف تعتمد الطالبة إلى ربط النتائج المتحصل عليها بالفرضيات الجزئية و الدراسات السابقة كانت أو مشابهة و المداخل النظرية التي تقاطعت مع نتائج الدراسة الحالية في نقاط عديدة.

و بعد قيام الطالبة بتبويب هذه البيانات و عرضها و تحليلها إحصائيا عن طريق الأرقام و النسب المئوية، قامت بتفسيرها و ترجمتها إستنادا إلى الفرضية الجزئية التي تم استقاءها من الفرضية العامة و التي مفادها"**يمكن لمستشار التوجيه المدرسي و المهني أن يتكيف في مهنته في ظل الإصلاحات التربوية الجديدة** "لهذا كان الهدف من الفرضيات الجزئية هو البحث عن تكيف المستشار و الدور الذي يلعبه في إنجاح المنظومة التربوية، إضافة إلى التعرف إلى أهم الصعوبات التي تعرقل تكيفه،و ما مدى نجاعة الإصلاحات التي اعتمد عليها المستشار. و سيتم النظر في هذه النتائج المتعلقة بكل فرضية على حدى على النحو الآتي:

1- نتائج الدراسة في ضوء الفرضيات الجزئية و الدراسات السابقة:

الفرضية	صياغتها
الفرضية الأولى	إن اقامة مستشار التوجيه المدرسي و المهني لعلاقات إجتماعية داخل محيط عمله دليل على تكيفه داخل المؤسسة
الفرضية الثانية	المشاركة في النشاطات العلمية و المهنية تساعد على تكيف المستشار

- عرض النتائج الخاصة لاختبار الفرضية الجزئية و التي مفادها:

"إن إقامة مستشار التوجيه المدرسي و المهني لعلاقات اجتماعية داخل محيط عمله دليل على تكيفه داخل المؤسسة". و لقد أسفر ت النتائج كمايلي: توصلنا من خلال دراستنا إلى أن أغلبية المستشارين يحرصون على تكوين علاقات اجتماعية و إنسانية متميزة و متنوعة، أي لا تتعدى العلاقات الرسمية مع زملائهم في المهنة و تقدر نسبتهم بـــ [92.30%] و هي نسبة مرتفعة جدا، و كان تبريرهم لحرصهم هذا في المقابلات التي أجريناها معهم بأن العلاقات من هذا النوع ضرورية بل أكثر من ضرورية لعمل المستشار، نظرا لطبيعة عمله التي تقتضي الاتصال الواسع و الكثيف و المعمق بمحيط العمل .

كما أن أغلبيتهم أرجع ذلك إلى طبيعة و دور تكوينهم الأكاديمي الذي يؤكد على أهمية شبكة العلاقات الاجتماعية و الإنسانية في أي نسق اجتماعي و في نفس السياق أجاب [79.90%] من المبحوثين عن السؤال الخاص بأن مزاولة هذه المهنة يتطلب تكوينا خاصا لأنها تتطلب فن المعاملة و لأن هذه العلاقات ضرورية لنجاح مهنة المستشار و عامل أساسي في الشعور الاندماجي للمؤسسة إذ أصبح مستشار التوجيه عضوا أساسيا ضمن الفريق التربوي للمؤسسة ويهمه كثيرا أن يكون جديرا بهذا المنصب.

ضف إلى ذلك من خلال هذه العلاقات يحس المستشار بالانتماء و و الاندماج في محيطه المهني و هذا مؤشر كبير عن التكيف المهني و هو يعبر عن جانب من جوانب الرضا الوظيفي، وهذا ما تدعمه النتائج المحصل عليها حيث تقدر نسبة الإجابة حول العلاقة بالمحيط المهني بأنها علاقة اندماج بنسبة [%71.20] و نسبة [28.80 %] بأنها علاقة انتماء عكس نسبة الإجابة أنها علاقة نفور و اغتراب و هي معدومة، كما قد يعود سبب هذا الحرص في تكوين العلاقات الاجتماعية إلى طبيعة الفئة التي ينتمي إليها المستشارون و هي فئة الشباب حيث تتراوح أعمارهم ما بين 26 و 30 سنة، غالبا ما يكون الشباب في هذا السن مفعمون بالحيوية و النشاط و يرغبون في تكوين علاقات جيدة خاصة عند الإناث التي تقدر نسبتهم من مجموع المستشارين بـــ [%75] هذا من ناحية الزملاء بينما من ناحية الإدارة نجد أن أغلبية العلاقات بين المدير و المستشار هي علاقة احترام بنسبة [%65.40] و علاقة الاحترام هذه يعني أنها لا تتعدى الرسمية أما فيما يتعلق إذا كانت له علاقة بمركز التوجيه المدرسي و المهني، حيث كانت الإجابة بنعم بنسبة [%98.10]و في حالة الإجابة بنعم كانت نوعية العلاقات دائمة و متصلة و مثمرة و بالأخص مع الإدارة و هذا ما تؤكده المقابلات أن الاتصال كان دائما حول البرامج و المناهج التي كانت لزاما على المستشار تطبيقها في ظل الإصلاحات التربوية الجديدة لذلك كان عليهم الاتصال بالمركز بشكل دائم و دوري.

كما تبين من خلال النتائج المحصل عليها أن عامل الزمن و الممارسة الواقعية أو الفعلية للمهنة تؤثر بشكل كبير في تدعيم العلاقات الاجتماعية داخل محيط عمله و بالتالي تسهيل عملية التكيف المهني ، إذ أن جميع المستشارين يؤكدون على أن تحكمهم في المهنة واحتكاكهم بالوسط المهني يزداد مع الوقت، أي أنه كلما تقدمت سنوات عملهم كلما كان تحكمهم في المهنة أفضل و بالتالي تزداد درجة تكيفهم المهني بالرغم من أن هناك اختلاف في درجة التحكم هذه و في المدة اللازمة لذلك ، إذ أن هناك من المستشارين من يرى بأنها تزداد من شهر إلى شهر و من فصل إلى فصل و كانت الأغلبية تقدر نسبتهم بـــ[53.80 %] أكدوا على أن تحكمهم هذا يزداد من سنة لأخرى و لذلك يمكننا الحكم على المستشارين بأنهم متحكمون في مهنتهم إلى حد كبير لأن المدة أو السنوات التي

قضوها في هذه المهنة الإنسانية و التربوية في نفس الوقت كفيلة بذلك حيث أن نسبة [38.50 %] لديهم حوالي 10 سنوات عمل و نسبة [46.20 %]لديهم حوالي 5 سنوات عمل و 5 سنوات هي الأخرى كافية لذلك خاصة إذا علمنا بأنه نسبة [73.10 %] من المستشارين كانوا قد مارسوا مهنا أخرى قبل التحاقهم بمهنة مستشار التوجيه المدرسي و المهني و أغلبية هذه المهنة الممارسة قبل مهنة المستشار لها علاقة بالتربية كالتدريس

و هذا يعني أن المستشارين كانوا على احتكاك مسبق بعالم التوجيه و الإرشاد لأنه على دراية و علم بالدور الذي يقوم به الأستاذ أو المعلم في هذه العملية.

ضف إلى ذلك أن أي أداء وظيفي أو مهني جيد لا يرتبط فقط بالعوامل الشخصية من كفاءة و ميل للمهنة و إقامة علاقات اجتماعية و إنسانية داخل العمل ...بل قد تتدخل ظروف معينة، و هذه الظروف كما يمكنها أن تساعد على الأداء الجيد للمهنة يمكنها كذلك و بنفس الدرجة أن تعرقل هذا الأداء و ذلك حسب طبيعة الظروف.

و من خلال النتائج التي تحصلنا عليها فإن ظروف عمل مستشار التوجيه داخل مؤسسات التعليم الثانوي العام و التكنولوجي بسطيف سواءا المادية أو المعنوية تؤثر على عمل المستشار بنسبة [92.30%] و بالتالي فهي غير مشجعة على العمل و تؤثر سلبيا إلى حد ما على عملية التكيف المهني لمستشارين ، فبالرغم من تحقيقهم لدرجة معتبرة من الرضا حول المهنة كمهام باعتبار الرضا مؤشر هام من مؤشرات التكيف المهني، إلا أنهم غير راضين عن أوضاعهم و ظروف عملهم المادية و المعنوية المحيطة بهم، فرضاهم كان حول طبيعة المهنة و المهام التي يقومون بها في حد ذاتها، إذ أن نسبة كبيرة تقدر [58.50%] من المستشارين أكدوا على أن أكثر ما يعجبهم في مهنتهم هو نوعية العمل و تتأتى في الدرجة الثانية الوسط المهني الذي تقدر نسبته بـــ [38.30%] و الذي كانوا يقصدون به العلاقات مع الزملاء سواء في مؤسسة التعليم الثانوي من مدير و نائب الدراسات و أساتذة و تلاميذ...إلخ أو في مركز التوجيه المدرسي و المهني إضافة إلى أن الأغلبية منهم يحسون بالرضا بتحمل المسؤولية [26.30 %] واتقان العمل [30.30 %] و هم يقومون بمهامهم .

و في نفس السياق أجاب [34 %] من المبحوثين أن الإصلاحيات التي يخولها القانون للمستشار هي إرشاد التلاميذ و تنمية قدراتهم و [30 %] توجيه التلاميذ للشعب المناسبة بالرغم من الصعوبات التي يواجهونها في أداء مهامهم، و في ظل الإصلاحات التربوية الجديدة و التحديات المحلية و العالمية التي تواجهه و التطورات و التغيرات العميقة التي عرفتها النظم التربوية بصفة عامة و التعليمية بصفة خاصة في العقود الأخيرة و ثورة المعلوماتية و تكنولوجيا الاتصال التي شهدها عالمنا المعاصر و من خلال الجدول رقم 26 يتضح أن أعلى نسبة و هي [69.23%] من أفراد العينة المدروسة تقر بوجود صعوبات تواجه مستشار التوجيه في تأدية مهامه في ظل الإصلاحات و هذا نتيجة للخرجات المكثفة التي يقوم بها المستشارين أسبوعيا على المقاطعات قصد التوعية و التوجيه للشعب و المهن المناسبة-كما أشرنا سابقا-و الدراسات المنجزة لبعض الهيئات الوصية التي أوضح غالبية المستشارين عند مقابلتهم أنها تتم على حسابهم الخاص، بسبب رفض مؤسسات الإقامة - التعليم الثانوي العام و التكنولوجي-تقديم تعويضات على ذلك مما أفقدهم الحيوية و الدافعية نحو العمل، حيث نجد نسبة [69.20 %] من أفراد العينة المبحوثة أن الإدارة تمنحهم الإمكانيات اللازمة للقيام بدورهم المهني و أن هذه الإمكانيات المتاحة تلعب دورا إيجابيا و تساهم في أداء مهامه بصورة جيدة، و هنا يمكننا القول أن هذا الرأي يعبر عن فئة ممن تحصلوا على مناصب عمل بمؤسسات تتوفر على الوسائل التقنية الحديثة المتطورة و بالقدر الكافي، و التي كثيرا ما تسهل على المستشار بأداء عمله بصورة جيدة و منسجمة و متكاملة مع جميع أطراف المتعامل معهم، حيث قدرت النسبة بـــ[65.90%] و في نفس السياق تؤكد [30.80 %] من المبحوثين أن الإمكانيات اللازمة التي تمنحها الإدارة غير كافية بنسبة [36.10 %] و ير جع ذلك حسب رأي المستشارين إلى أن افتقادهم إلى الوسائل و التجهيزات الضرورية للعمل مثل عدم توفر المكاتب على ظروف عمل مناسبة كانعدام التهوية و الحرارة المرتفعة لبعض المكاتب نتيجة لعدم التصميم الجيد لها، يمنع و يصعب على المستشار من القيام بعمله على أحسن وجه خاصة في مجال الإرشاد و التوجيه.

وما اتضح من مقابلة المستشارين المقيمين بمؤسسات قديمة تفتقد لمكاتب لائقة ممن تضطر إدارة المؤسسة إلى منحهم مكاتب غير وظيفية، مما يجعلها بعيدة أحيانا عن الجناح التربوي، خاصة التلميذ الذي يعتبر محور العملية التربوية بحكم خصوصية المهنة التي تتطلب أن يكون المكتب قريب من التلميذ و بعيد عن الجناح الإداري حتى يسهل و يحفز التلاميذ على الاتصال بمستشار التوجيه لأن شروط نجاحه هو الاتصال و الاندماج الفعال مع كل الذين يتعامل معهم من تلاميذ و أساتذة و مدراء...إلخ، و بالرغم من هذه الجهود و المتاعب إلى أن الأجر الذي يتقاضاه مستشار التوجيه لا يقابل و لو جزء من هذه المتاعب و الجهود و المسؤوليات الملقاة على عاتقه وحيث يرجعه [63.50 %] من المستشارين غير راضين عنهم و هذا ما دفعهم للتفكير باستمرار إلى تغيير المهنة بالرغم من تعلقهم الكبير بها و ذلك من أجل تحسين الدخل و بالتالي تحسين وضعيتهم الإجتماعية.

و قد تقاطعت هذه الدراسات في نتائجها مع بعض الدراسات السابقة نذكر منها:

- دراسة **محمد رفقي، محمد فتحي عيسى**[دراسة 03] و كان موضوعها التوافق المهني و علاقته بالاحتراق النفسي لدى معلمات الرياض.

و الذي خلص فيه الباحث إلى أن التوافق المهني لدى معلمات الرياض في دولة الكويت أن إدراكهن لمدى مساهمتهن للوظيفة يفوق إدراكهن لمدى مناسبة الوظيفة لهن، و لم توجد فروق دالة إحصائيا بين المعلمات عند تقسيمهن و فق متغيرات ديمغرافية محددة مثل: العمر الزمني- المنطقة العلمية- سنوات الخبرة- المؤهل الدراسي.

- أما دراسة **فهد إبراهيم القاشي الغامدي**[دراسة05] الذي كان موضوعها الخدمات الإرشادية و آثرها في الحد من ظاهرة التسرب المدرسي، حيث توصل الباحث أن الخدمات الإرشادية تؤدي دورا فعالا في مساعدة التلاميذ على مواجهة و تجاوز بعض المشكلات التي من شأنها أن تؤدي إلى الإخفاق في حياتهم الدراسية أو بالأحرى إلى ترك المدرسة ذلك أن المرشد الطلابي في علاقته المباشرة مع التلاميذ يكشف المشكلات الحقيقية التي يعانيها، و بالتالي تفاقمها و مساعدتهم على تخطيها.

- كما جاءت الدراسة التي أجراها **عويد سلطان المشعان** [دراسة07] حول مصادر الضغوط المهنية لدى المدرسين في المرحلة المتوسطة بدولة الكويت و علاقاتها بالاضطرابات

النفسية و الجسمية و جاء فيها حسب رأي الباحث يعتبر العبء المهني أكبر مصدر للضغوط المهنية لدى الإناث مقارنة بالذكور و أن المدرسين الكويتيين أكثر تأثرا بهذا المتغير مقارنة بغيرهم من الجنسيات الأخرى، أما مدى المواد العلمية فهم يعانون من العبء المهني أكثر من زملائهم المدرسين للمواد النظرية فقد تحصلت الدراسة إلى أن التفاعل الثلاثي مابين الجنس و الجنسية و التخصص ذو دلالة إحصائية واضحة بالنسبة لمتغير عبء العمل.

- دراسة **طوطاوي زوليخة**[دراسة08]و كان موضوعها الجو التنظيمي في الجامعة الجزائرية و علاقته برضا الأساتذة و التي تمخضت عنها جملة من النتائج و التي أفادت البحث الحالي في العديد من الجوانب نذكر منها:

أن الجوانب المتعلقة بالأمن و الاستقرار والأجر، المكافآت، الترقية،البحث و الإبداع، المشاركة في اتخاذ القرارات، الحرية في تنفيذ الأفكار العلاقات الجيدة، اكتسبت أهمية لدى الأستاذ الجامعي، إلى أنها في الرضا عنها تبين أنه غير راض عن معظمها في الواقع، لأنه لم يرى تحقيقا لهذه القيم التي تكتسي أهمية لديه. في حين أنه كلما كان الجو التنظيمي يتميز بنظام الاتصال و الإعلام الجيد، الاستقلالية، الأجر الجيد، ظروف العمل البيئية و الشعور بالانتماء يكون الأستاذ الجامعي راضيا، و كلما كان الجو التنظيمي العام جيد يكون مستوى رضائه كليا و العكس صحيح.

- دراسة **ربيع شتوي**[دراسة 10]و التي درس فيها الباحث محددات الرضا الوظيفي لدى مستشار التوجيه المدرسي و المهني و توصل فيها إلى نتيجة مفادها أن مستشاري التوجيه بنسبة [59.09 %] غير راضين عن و وظيفتهم في مقابل [40.10 %] فقط من أفراد البحث الذين أبدو رضاهم عن وظيفتهم خاصة فيما يتعلق بمحتوى الوظيفة[المهام المسندة]

و النتيجة التي يمكن استخلاصها بعد أن جاءت النسب كلها متقاربة هي أن إقامة مستشار التوجيه المهني و المدرسي لعلاقات اجتماعية داخل محيط عمله دليل على تكيفه داخل المؤسسة، و بهذا تكون هذه الفرضية قد تحققت جزئيا.

الفرضية الثانية:

"المشاركة في النشاطات العلمية و المهنية تساعد على تكيف المستشار"

من خلال نتائج الدراسة تبين لنا أن التدريب و التنسيق المهنيين شيء مهم و أساسي إن لم نقل جوهري في إحداث و تسهيل المشاركة في النشاطات العلمية و المهنية و بالتالي تدعيم التكيف المهني، إذ أن التدريب على المهنة يجعل المستشار على اتصال أو احتكاك و ممارسة واقعية و عملية و فعلية للمهنة، و هو ما يساهم في إثراء معارفه و خبراته حول المهنة التي يمارسها.

فمستشاري التوجيه المدرسي و المهني، يقومون بتنسيقات اجتماعية كل 15 يوم تساهم بقدر كبير و إيجابي في عملية تحكم النشاطات العلمية و المهنية هاته، حيث تتم في هذه اللقاءات تقييم الأعمال المنجزة من طرف المستشارين كل 15 يوم و تبرمج نشاطات الأسبوعين المقبلين إضافة إلى عرض المستشارين لمختلف المشاكل و الصعوبات التي تواجههم في مهنتهم أثناء قيامهم بالنشاطات المسندة إليهم، بغرض معالجتها لتيسير العمل، و كل هذه الأمور تساهم إيجابيا في تسهيل و تدعيم عملية التكيف المهني خاصة في النقطة الخاصة بعرض مختلف الصعوبات و المشاكل و حلها، إذ أن هذا الأمر يجعل المستشار أمام الأمر الواقع و يحاول مواجهة المشكلة عن طريق زميله مثلا.

و يمكننا اعتبار ذلك التنسيق غير مباشر على كيفية التعامل و مواجهة الصعوبات التي تطرح أثناء ممارسة المهنة و هو ما يوفر له الوقت و الجهد و الخبرة و المعرفة و بالتالي تزيد من تحكمه و تكيفه المهني خاصة أن الإصلاحات التربوية تتطلب كل هذه المواصفات.

و كانت نسبة الرضا و القناعة بنجاعة هذه التنسيقات مرتفعة إذ تقدر بـــ [67.30 %] كما يدخل في إطار اللقاءات هاته تلك الاختبارات و الأسئلة التي تطرح على المستشار قبل الالتحاق بمهنته، إذ أن الأسئلة التي تطرح عليهم حسب المستشار الرئيسي للتوجيه المدرسي و المهني تتضمن ما يلي:

- الثقافة العامة : حيث يعرض المستشار مشكلة تربوية ما و يطلب منه إيجاد حل مناسب لها.

-سؤال إداري: يكون اختياريا و يتضمن أسئلة قد تكون حول مجالس الأقسام المختلفة أو حول العلاقات الإدارية...إلخ.

سؤال تقني: و فيه تتم مناقشة و معالجة النشاطات الفعلية التي يقوم بها المستشار التوجيه كالعلاقة بين التكوين و عالم الشغل.

إضافة إلى ذلك أن تنظيم المسابقات و الندوات و اللقاءات العلمية تساعده كثيرا في أداء مهامه المهنية حيث أكدت الأغلبية الساحقة من المبحوثين بنسبة [92.30 %] أنها تقوم بدراسات علمية و أبحاث نفسية و تربوية واجتماعية المتعلقة بمختلف مشكلات المنظومة التربوية كالعنف المدرسي و التسرب و الرسوب المدرسي، مبررين ذلك أن القيام بمثل هذه الدراسات تثري من معارفهم و خبراتهم و تجعلهم يحتكون أكثر بميدان عملهم و هو ما يساعدهم أكثر و أفضل في مهنتهم، و تظهر أكثر أهمية هذه الدراسات في التكيف مع الوسط المهني الذي يتم التعامل معه، في حين ترى نسبة [88.50 %] من المبحوثين أكدت أنها تقوم بالقراءات [كتب-مجلات-أبحاث] لأن الإصلاحات التربوية الجديدة تتطلب من مستشار التوجيه أن يكون على دراية بها.

و ما اكتشفه المبحوثين بنسبة [51.90%] من خلال ممارستهم المهنية أن مهنتهم تتوافق إلى حد ما مع تخصصهم العلمي، لان هناك نقائص في مهامهم لم يكن لتكوينهم الجامعي ليعطيها، لأنهم لم يتكونوا من أجل هذه المهنة تحديدا و إنما ساعدهم تخصصهم في الجانب التربوي خاصة-إلى حد ما طبعا -و كذلك في الجانب الاجتماعي، في حين نجد نسبة [46.20 %] أن هذه المهنة تتوافق إلى حد كبير مع تخصصهم العلمي كون هذه التخصصات علوم إنسانية بالدرجة الأولى لها علاقة بجميع الميادين، بينما يرى البعض بأن تلك العلاقة تكمن في طبيعة بعض المقاييس التي تم تدريسها و التي تعكس ما يصادفه يوميا في ميدان عمله و من بين هذه المقاييس التنشئة الاجتماعية- علم النفس التربوي و الاجتماعي- إرشاد و توجيه و كذلك بعض النظريات التي توجد فيها بعض تقنيات القياس كما ساعدتهم بعض المقاييس التي كانت حول شبكة العلاقات الاجتماعية و الاتصال و في نفس السياق و كما توضح نتائج الجدول رقم [44] أن نسبة [63.50 %] من أفراد العينة ترى أن مستوى التكوين الذي تلقاه في الجامعة متوسط فلا

هو جيد و لا هو بضعيف و دون متوسط لأن مقارنة بمهنة التي يشتغلون فيها فإن التكوين قد ساعدهم إلى حد ما في تأدية المهام على أكمل وجه، فعلى سبيل المثال أكدت أفراد العينة المبحوثة أنهم لم يرو جهاز الكمبيوتر على الإطلاق أمامهم خلال مرحلتهم الدراسية مما اضطر البعض منهم إلى تلقي تكوين خاص بعد تخرجهم من الجامعة و البعض الآخر تعلموه من خلال استعمالهم المتكرر لهذا الجهاز الذي يعتبر هو الآخر مطلب من مطالب مهنة مستشار التوجيه لأن جهاز الأعلام الآلي يساعدهم في تأدية مهامهم بنسبة [94.23 %] و هذا ما أكدته نتائج الجدول رقم [28] و في ظل الإصلاحات التربوية الجديدة طرح سؤال حول إذا كانت هذه الإصلاحات التربوية مست مهنة مستشار التوجيه فكانت إجابتهم بنعم [55.80%] خاصة فيما يتعلق بالتسمية من **مستشار للتوجيه المدرسي و المهني إلى مستشار التوجيه و الإرشاد المدرسي و المهني** و بالتالي عدم إنصافه في التصنيف الجديد ووجود إجحاف في سلك التوجيه لأن تصنيف مستشار التوجيه كان نحو الأسوء حيث كانت نسبة عدم الرضا عن هذه الاصطلاحات التربوية [65.40 %] و في حالة الإجابة بالنفي كانت مبرراتهم أنه لا توجد إصلاحات تربوية جديدة ناجحة لأنها لا تستجيب لمتطلبات مهنة مستشار التوجيه المهني و المدرسي و بعيدة كل البعد عن الواقع المعاش، إذ هذا الأمر لا يحتاج إلى تفسيرا حين يتم ترقية الجميع باستثناء مستشار التوجيه و بالتالي هم يشتكون من المكانة الغير واضحة و هذا ما تعكسه و تؤكده فرص الترقية – كما اشرنا سالفا- لمستشار التوجيه و التي تكاد أن تكون معدومة حيث لا يسمح له بالترقية إلا منصب مفتش التوجيه المدرسي و هذا بالطبع إذا توفرت المناصب بالولاية ضف إلى هذا كله أنهم لم يتلقوا تكوينا في هذه الإصلاحات بنسبة [92.30 %] و هي الأغلبية الساحقة، إذ ترى أن الإصلاح التربوي مسألة تتطلب سنوات من التحليل و التفكير بمشاركة الجميع و على رأسهم المختصين و حسب رأيهم أن افتقاد هذه المهنة لبرامج و خطط واضحة للتكوين و التطوير المهني، تشعر المستشارين بعدم التكيف لأن التكوين المتواصل و المتجدد للعاملين يساهم في تحقيق رضا و ظيفي و تكيف مهني و يقضي على الروتين الذي يمكن أن يتعرض له العاملون بفعل طول المكوث بنفس المنصب، لأن توفير المعلومات و المهارات الجديدة تحقق لهم الارتياح النفسي و الثقة و الأمان.

و قد تقاطعت هذه الدراسة في نتائجها مع بعض الدراسات السابقة و نذكر منها:

- دراسة **كوزيو إسزاها** [دراسة 01] حول الفروق الجوهرية بين الإصلاحات التربوية في كل من الولايات المتحدة الأمريكية و اليابان و توصل فيها الباحث إلى النتيجة التالية:

إن مسألة الإصلاحات التربوية و التعليمية في المدرسة الثانوية في الو.م.أ و اليابان أصبحت هدفا أساسيا للإصلاح خلافا لما هي عليه في البلدان العربية.

- دراسة **احمد زغاليل و حسن الشرعة** [دراسة 04] و كان موضوعها:

الأدوار الإرشادية للمرشد التربوي في المدرسة الأردنية و اختلاف في ممارستها تبعا للجنس و العمر و المؤهل العلمي و الخبرة و التخصص. توصلت فيها الدراسة إلى أن أكثر الأدوار الفعلية الممارسة من قبل المرشدين والمرشدات كان في وضع برامج الإرشاد و التوجيه، و إرشاد التلاميذ فرديا فيما يتعلق بمشكلاتهم الشخصية، و تزويد التلاميذ بالمعلومات حول الدراسة بعد المرحلة الثانوية، و إطلاع الأهل و التلاميذ و المعلمين على برامج الإرشاد و التوجيه و تقديم الخدمات الإرشادية للمعلمين فيما يتعلق بالتعليم و سلوكيات التلاميذ.

-كما جاء في دراسة **براهمية صونية** و التي تناولت تأثير الوضعية المهنية على أداء مستشار التوجيه المدرسي و المهني، و توصلت إلى النتائج التالية:

إن قياس تأثير الظروف المادية للمؤسسة على أداء مستشار التوجيه بين أغلبية أفراد عينة البحث يجيدون صعوبة في التنقل إلى مؤسسات مقاطعتهم، كما أن أغلبية المبحوثين يرغبون في القيام بإدخال تغيرات على مهامهم الحالية، لأنها مكثفة جدا و يريدون تعديل القانون الأساسي لمستشار التوجيه من أجل تحسين التصنيف المهني، كما أن معظم المبحوثين تربطهم علاقة جدية بمركز التوجيه بمدير مركزهم، كما تربطهم أيضا علاقات حسنة بالفريق الإداري و الفريق التربوي .

- أما دراسة **علي براحل** [دراسة 11] و الذي بحث فيها موضوع إصلاح التعليم الثانوي و دوره في التنمية الاجتماعية و الاقتصادية. و من بين النتائج التي توصل إليها الباحث ضرورة تغيير أساليب التقييم و التوجيه واستبدالها بالأساليب العلمية الحديثة التي

تراعي جميع الجوانب المتصلة بالتوجيه واختيار الفروع و المهن المناسبة لكل تلميذ، حسب ذكائه و ميوله المهني، و أن تركيز سياسة التوجيه المدرسي و المهني على الفروع العلمية و إهمال الفروع الأدبية لأن سياسية التوجيه اعتبرت التلميذ المتفوق في المواد العلمية تلميذا ذكيا يتمتع بقدرات عقلية غير أن هذه النظرة أثرت كثيرا على مستقبل التلاميذ الدراسي و المهني.

- دراسة **فرحاتي العربي** [دراسة 12] و موضوعها التجديد التربوي و صعوبات تطبيق نموذج المدرسة الأساسية في المنظومة التربوية الجزائرية وتوصلت إلى: أن الإصلاحات التربوية الحديثة لم تستطيع أن تقدم حلول كافية للأزمة التربوية العالمية لا سيما في دول العالم الثالث الذي يعاني كثيرا من حدة هذه الأزمة و نتائجها سواء في مجال المباديء و الأفكار أو في مجال توفير الشروط الموضوعية لرفع مستوى التعليم فبقيت الأنظمة التعليمية في معظمها يعاني في ضعف في مداخلاتها و مخرجاتها .

و قد تبين استنادا للدراسة الميدانية أن هذه الفرضية قد تحققت هي الأخرى إلى حد ما. لكن بالسلب و ليس بالإيجاب، فصحيح أن المشاركة في النشاطات العلمية و المهنية تساعده على التكيف المهني لكن في هذه الدراسة أثرت سلبيا و عرقلة من عملية تكيفه المهني.

ب- نتائج الدراسة على ضوء المداخل النظرية :

إن من أهم ما توصلت إليه الباحثة من نتائج هذه الدراسة هو التأكيد على صحة و صدق المنطلقات النظرية من دراسات سابقة و مقاربات نظرية حول مسألة التكيف المهني لمستشاري التوجيه المدرسي و المهني و الدور الذي يلعبه في إنجاح المنظومة التربوية، خاصة أن مستشار التوجيه يقوم بمساعدة التلميذ على اختيار نوع الدراسة التي تلاءم قدراته و استعداداته و ميوله، كما أنه يسهم في حل مشكلات التلاميذ التربوية مثل الاهتمام بالطلبة المتفوقين و إتاحة الفرصة أمامهم للابتكار و الإبداع و تحقيق النمو المتكامل لهم، و كذلك الاهتمام بالطلبة المقصرين دراسيا، فيحاول أن يبصرهم بأسباب قصورهم و إيجاد الحلول المناسبة لمشكلاتهم التربوية و العمل على رفع تحصيلهم الدراسي بما يحقق توافقهم التربوي. كما يمكننا القول أن هذه المنطلقات قد تحققت نسبيا أو كليا إذا ما استثنينا البعض منها

الذي ركز على عامل دون آخر، أو على جانب دون آخر، كما هو الحال بالنسبة للدراسات السابقة فيما يتعلق بالتكيف المهني و الرضا الوظيفي و الإصلاح التربوي، حيث ركزت في أغلبيتها على مستشار التوجيه و الصعوبات التي تواجهه في تأدية مهامه، أما عن المداخل النظرية قد ركز بعضها على عامل دون آخر كما هو الحال بالنسبة للاتجاه البنائي الوظيفي حيث أكد على أهمية التربية لأن التربية كما أشار إميل دوركايم تهدف إلى إعداد الفرد لاختيار مهنة أو تخصص مهني معين و هذا لا يتأتى إلا من خلال التعرف المسبق على قدرات التلميذ و استعداداته و رغباته و هو الشيء الذي تطمح إليه مصالح التوجيه المدرسي و المهني من خلال متابعة المسار الدراسي للتلميذ من المرحلة الابتدائية إلى نهاية المرحلة الثانوية كما أنه أكد على وضع نظام للتوجيه يكون فعالا و مبنيا على مقاييس بيداغوجية و موضوعية شفافة أما تالكوت بارسونز فكان حديثه على أن الاختيار و التنشئة الاجتماعية عمليتان مهمتان في التربية ذلك أن الاختيار يسمح للتلميذ بالانتقال من مرحلة تعليمية لأخرى في حين أن التنشئة الاجتماعية تجعله يقوم بالدور المتوقع منه، كما تؤكد ضرورة توجيه التلميذ و إعداده لاختيار المهنة المناسبة له و هو ما يهدف إليه التوجيه المدرسي و المهني بالجزائر.

و بهذه الفلسفة يقع هذا الاتجاه هو الآخر فيما وقعت فيه نظرية السمات و العوامل حيث أعطت أهمية كبيرة للمرشد التربوي أكثر من التلميذ و جعلت من مشاكل التلميذ محور لعملية التوجيه و ليس التلميذ في حد ذاته، و إن على المستشار أن يقوم بدراسات مختلفة للتعرف على التلميذ و امكانياته و المشاكل التي يعاني منها و ذلك من خلال استخدام القياس و الاختبارات النفسية التربوية كاختبار الذكاء و التحصيل و القدرات ... إلخ و التي تهدف في مجملها إلى حل مشاكل التلميذ و مساعدته على التكيف إذ يرى البروفيسور راي REX مختص في التوجيه المهني ضرورة تعديل البحث في ميدان التوجيه و رفع المستوى إلى أعلى مستوى ممكن أين تم توثيق الدراسات و البحوث و نشرها بطرق مناسبة تعكس حاجات التكوين غير أن الدراسة الميدانية أثبتت عكس ذلك و هذا ما أثبتته نتائج الجدول رقم [57] أن الأغلبية الساحقة من المستشارين لم يتم تكوينهم في ظل الإصلاحات التربوية الجديدة غير أن هذه الأخيرة تحتاج إلى دراسة البرامج و المناهج ..إلخ.

في حين نجد نظرية هارسون ينظر إلى التكيف المهني على أن يبنى على أساس من المعرفة السليمة بملابسات المهنة من جهة و من جهة أخرى على إدراك متطلبات أو حاجات الفرد و قدراته على مواجهة المتطلبات و قدرة المهنة على إشباع حاجات الفرد و بالتالي فإن سوء التكيف المهني يرجع إلى اختلال هذه المعرفة و هذا ما أكدته نتائج الجداول رقم [32-33-34-35-43].

بناء على هذا المنطلق يمكننا القول أن لجماعة مستشاري التوجيه ولجماعة القائمين على التربية عموما دورا ذا مسؤولية اجتماعية كبرى أمام سيحدث إليه مستقبلا، و هذا لا يعني أننا نستثني باقي الجماعات التي تكون بناء معينا ذو وظيفة معينة في وقوع المسؤولية الاجتماعية عليهم من حيث موقعهم في النسق التربوي العام أو النسق الفرعي للنسق التربوي ككل، بل انه إلى جانب هؤلاء فإن جماعة مستشاري التوجيه كبناء و كنظام ذو وظيفة ذات طابع خاص، هذا أنها هي ناجمة عن طبيعة الدور المنوط بها من حيث مراعاة ميول الفرد و رغباته، و كذا في نفس الوقت المجتمع أو الجماعة ذات الاتجاهات و التوقعات التي قد تتفق أو تختلف مع هذا الفرد كوحدة بنائية في هذه الجماعة أو المجتمع كنسق عام.

و من هنا يمكننا أن نخلص إلى استنتاج آخر مفاده إن لهذه الوظيفة- وظيفة مستشاري التوجيه المدرسي و المهني- دور مزدوج يتمثل أساسا في الإستكشاف و الاستشراف أكثر منه إعادة إنتاج لنفس المجتمع مثلما هو سائد، فإذا كانت المدرسة مخبرا للمجتمع فإنه ينتظر منها أن تطوره لا أن تأخره و تبقيه على ما هو عليه.

ويمكننا القول أن كل هذه العوامل في الحقيقة تعمل متداخلة و متكاملة و هذا التكامل و التداخل هو الذي مهد إلى ظهور مقاربات و مداخل نظرية حديثة في التربية و التوجيه و الإرشاد استطاعت أن تسهم إسهاما كبيرا بعجلة النظام التربوي ببعديه المادي و البشري إلى الأمام لأنه إذا أردنا نجاح المنظومة التربوية فإنه يتعين لنا العناية الكاملة بالمربي من عدة جوانب و أخص بالذكر الجانب العلمي و المعرفي، و هذا ما سعت إليه سياسة الإصلاح

التربوي في الجزائر ابتداء من 2004-2005 م و ذلك بفتح المجال أمام الإطارات الجامعية لخوض مجال التعليم و هذا ما أنقذ التعليم بالجزائر.

و عليه ترى الطالبة ضرورة تكثيف ورشات علمية و تربوية تشمل أهل الاختصاص من مدراء و مربين و أولياء و مستشاري التوجيه و الإرشاد للوصول إلى تحقيق توافق متكامل من أجل خدمة المعلم و المتعلم بالدرجة الأولى باعتبار هذا الأخير محور العملية التعليمية و كذا ضمان تكوين جيد للمربين لتحسين وضعيتهم و الرفع من مستواهم مع تزويدهم بوسائل مادية و معنوية مناسبة، ذلك أن المربين مصدر سلطة تحتاج إلى أن تكون محل تقدير و احترام لدى المتعلم، كما يجب تسخير وسائل الإعلام بمختلف أشكالها لخدمة المنظومة التربوية.إن هذا لا يمنعنا أن نقول أن برامج المنظومة التربوية في تحسين مستمر من المهم إلى الأهم. و تبقى الإشكالية في نقص الوسائل لتطبيقها و هذا ما ننادي به من أجل نجاح المنظومة التربوية.

ثالثا- النتيجة العامة:

و خلاصة القول أن هذه الدراسة تجمع كلها في الحقيقة على التكيف المهني لمستشاري التوجيه المدرسي و المهني و أهمية دوره و تأثيره في تكوين الفرد و تأهيله في ظل هذه الإصلاحات إذ تؤدي دورا إيجابيا في المجتمع عن طريق اكتشاف و استغلال القدرات التي يتوفر عليها الفرد للنجاح في حياته المستقبلية.

كما أن مستشار التوجيه إضافة إلى ذلك فهو يهدف إلى إعداد الفرد أكاديميا و مهنيا لمختلف التخصصات التي تتطلبها التنمية الاجتماعية و الاقتصادية إذ تبين لنا النتائج التي توصلت إليها الطالبة في دراستها لمستشاري التوجيه المدرسي و المهني في ظل الإصلاحات التربوية الجديدة و الحاملين لشهادة الليسانس في علم الاجتماع و علوم التربية و علم النفس متكيفون في مهنتهم كمهام يؤدونها، حيث يشعرون بالمتعة و الرضا و هم يقومون بمختلف المهام المسندة و المنوطة بهم، و يشعرون بالراحة النفسية و الرضا الوظيفي-باعتبار الرضا مؤشر هام من مؤشرات التكيف المهني- نظرا لطبيعة هذه المهام و بالرغم من وجود المتاعب و الصعوبات و العراقيل أثناء تأديتهم لمهامهم المختلفة خاصة تلك المتعلقة بالمجال النفسي و التشريع المدرسي حيث أغلبية المستشارين يحرصون على تكوين علاقات اجتماعية و إنسانية

متميزة و نوعية، أي لا تتعدى العلاقات الرسمية مع زملائهم في المهنة و هذا ما أثبتته نتائج الفرضية الأولى و كان تبريرهم لحرصهم هذا في المقابلات التي أجريناها معهم أن العلاقات من هذا النوع ضرورية بل أكثر من ضرورية لنجاح مستشار التوجيه في عمله، لأنه عن طريق هذه العلاقات يحس المستشار بالانتماء و الاندماج في محيطه المهني و هذا مؤشر كبير عن التكيف المهني.

بينا نجدهم غير متكيفين في مهنتهم مع ظروف عملهم المختلفة المادية منها و المعنوية داخل الثانوية و خارجها، و كذلك غير راضين عن هذه الإصلاحات التربوية الجديدة، خاصة فيما يمس التصنيف، حيث أكد البعض من المستشارين بأنه لو تتاح لهم فرص عمل أخرى توفر لهم ظروف أفضل و أجر كبير فإنهم سيغادرون مهنتهم الحالية بالرغم من تعلقهم بها و إيمانهم برسالة مستشار التوجيه المدرسي و المهني.

كما أنهم يشتكون من المكانة الغير الواضحة، و هذا ما تعكسه و تأكده فرص الترقية لمستشاري التوجيه و التي تكاد تكون معدومة، حيث لا يسمح له بالترقية إلا إلى منصب مفتش التوجيه المدرسي فقط و هذا بالطبع إذا توفرت المناصب بالولاية.

كما أن هناك فضاءات جد مهمة في هذه المهنة بالذات، إذ يمكن لهذه الفئة أن تبين فيها خصوصياتها الأكاديمية و المهنية و على رأس هذه الفضاءات إجراء البحوث الاجتماعية و التربوية ذات العلاقة الأحادية: مدرسة- بيداغوجيا. أو ذات العلاقة المركبة: أسرة- مجتمع و بالتالي المساهمة في حل الكثير من المشكلات التي تعاني منها المنظومة التربوية أو على الأقل للتخفيف من حدتها مثل ظاهرتي العنف و التسرب المدرسيين اللتان تنتشران في كيان المنظومة التربوية و تهدد استقرار المجتمع، و قد ساهم في ذلك كون كل مهام مستشار التوجيه المدرسي و المهني محددة بكل تفاصيلها من طرف الوزارة المعنية، و هي مهام كثيرة جدا خاصة مع اتساع مقاطعة تدخلهم، حيث حددت بثانوية و مجموعة إكماليات مما أثار استياء و سخط المستشارين، كذلك أن هذا النوع من البحوث و الدراسات العلمية لم تندرج ضمن تلك المهام، إلا أن الأغلبية الساحقة من المبحوثين بنسبة 92.30% أكدت لنا أنها تقوم بدراسات علمية و أبحاث نفسية تربوية اجتماعية مبررين ذلك أن القيام بمثل هذه

الدراسات و مشاركتهم في النشاطات العلمية و المهنية تثري من معارفهم و خياراتهم و تجعلهم يحتكون أكثر بميدان عملهم و بالتالي تكيفهم في الوسط المهني.

و نتيجة لهذا كله يتوجب على مستشار التوجيه البحث عن مختلف المصادر و المراجع الإعلامية التي تفيده في تكوينه و في فعالية نشاطاته، و كذا الاستفادة من التكوينات و التربصات المختلفة إداريا و بيداغوجيا حتى يتمكن من إفادة زملائه دوما بما يستجد في واقع المنظومة التربوية عموما و التوجيه خصوصا.

رابعا- التوصيات و الاقتراحات

بعد دراسة الموضوع و تحديد أبعاده و اتجاهاته و معرفة أهدافه و آفاقه و تشخيص واقعه، و الكشف عن مشكلاته و صعوباته فإن الباحثة تقترح جملة من التوصيات الضرورية نوجزها فيما يلي:

1-وضع إطار قانوني و تنظيمي ينظم مهنة مستشار التوجيه المدرسي و المهني.

2-إعادة النظر في نظام التحفيز الخاص بهذه المهنة و ذلك يجعله يتناسب مع مؤهلات شاغليها عن طريق:

-مراجعة تصنيف مستشاري التوجيه المدرسي و المهني.

-تحسين ظروف عمل المستشارين المادية منها و المعنوية و القيام بعمله بنجاح.

-وضع حوافز للحاصلين على شهادات عليا حتى يضمن بقاؤهم في هذه المهنة.

3-تحسن المسار المهني للمشاركين الرئيسيين للتوجيه المدرسي و المهني و زيادة فرص الترقية و يمكن تحقيق ذلك من خلال:

-استحداث مناصب نوعية في إطار هذه المهنة.

-زيادة المناصب العليا المرتبطة بهذه المهنة [مفتش و مفتش عام].

4-زيادة فرص التدريب و التكوين للمستشارين و إكسابهم مهارات جديدة تتناسب و متطلبات المهنة و تطورات التي يفرضها الواقع.

5-منح مستشاري التوجيه المدرسي و المهني المزيد من المسؤوليات و الصلاحيات اللازمة من قبل إدارة المؤسسة لزيادة فعالية الممارسة المهنية و الإحساس بالثقة و الانتماء و الاندماج و بالتالي تحقيق أهداف المؤسسة التربوية.

6-توضيح الأدوار و المهام الخاصة بعمل مستشاري التوجيه المدرسي و المهني حتى لا يحدث الصراع في الأدوار أثناء الممارسة المهنية مع الأطراف الأخرى و ذلك عن طريق تكثيف الملتقيات المهنية فيما بينها.

و يتم ذلك بواسطة:

-إقامة لقاءات و ندوات دورية بين المهتمين بعمليتي التوجيه و التكوين من اجل تبادل المعلومات و طرح المشكلات التي تعترض المستشار في عمله و كيفية التغلب عليها.

7-توفير جو اجتماعي و نفسي و تنظيمي يشجع على التعاون والتفاعل الاجتماعي بين المسؤولين في المؤسسات و مستشاري التوجيه المدرسي و المهني.

8-إتاحة الفرصة أمام مستشاري التوجيه المدرسي و المهني في المشاركة في اتخاذ القرار و تحسيسهم بأنهم جزء من المؤسسة من خلال:

-التعامل بإيجابية مع منجزاتهم.

-ربط المنهاج الدراسي بالواقع المهني.

-تزويدهم بالمعلومات و القوانين المتعلقة بمهنتهم.

-توفير قدر مناسب من الحرية و ذلك بإعطاء بعدا تربويا لمهنتهم عوض البعد الإداري.

9-توفير جميع المستلزمات و الإمكانيات التي تتطلبها المهنة [مكاتب لائقة و قريبة من التلاميذ، الوسائل الضرورية للقيام بمهامهم كأدوات القياس النفسي و إجراء الاختبارات النفسية و التربوية المختلفة].

10-تفعيل عملية الاتصال بين المسؤولين و مستشاري التوجيه المدرسي و المهني في مؤسسة العمل و ذلك عن طريق:

ضرورة تفهم و تعاون الفريق التربوي و الجماعة التربوية مع مستشاري التوجيه المدرسي و المهني.

11-التقلص من حجم المقاطعة التي يشرف عليها المستشار إذ تقدر في الغالب بثلاث إكماليات و ثانوية و هو ما يشكل عبئا عليه في أداء مهامه على أكمل وجه فعلى سبيل المثال:

-تعميم تواجد مستشاري التوجيه المدرسي و المهني في جميع المؤسسات التربوية.

12-توفير المناهج و المقررات الدراسية و تكيفها مع متطلبات عمليات التوجيه و وجوب مراعاة هذه المناهج الدراسية التي يتطلبها الدور المستقبلي مستشاري التوجيه المدرسي و المهني.

13-إعادة النظر في التخصصات التي يسمح لها بممارسة هذه المهنة فحتى في علم الاجتماع هناك تخصصات ليس لها علاقة بالتربية مثل: التنظيم و العمل، علم الاجتماع الريفي... و إذا كان هناك تخصص له علاقة بالتربية مثل: علم الاجتماع التربوي، فإننا نقترح أن تقام له تربصات في مجال القياس النفسي و التربوي.

14-تشجيع المستشارين المتميزين عن زملائهم في العمل ماديا و معنويا.

15-توعية الأسرة و المجتمع بأهمية المستشار و التعاون معه من أجل تحقيق غاياته المهنية التي هي غاية الأسرة و المجتمع.

خاتـــمة:

إن موضوع الدراسة كان وثيق الصلة بالمستشارين العاملين في مؤسسات التعليم الثانوي العام و التكنولوجي، لأن إعادة هيكلة مرحلة التعليم ما بعد الإلزامي و تنظيمه يستدعيان بالضرورة إصلاحا شاملا لجهاز التوجيه المدرسي و المهني المعمول به في نظامنا التربوي منذ سنة 1991.

إذ يحتاج الفرد إلى مستشار التوجيه لكونه يجهل قدراته و استعداداته و يصعب عليه تحديد أهدافه و تحقيق طموحاته، و من جهة أخرى ليست له المعرفة الكافية عن الشعب الدراسية و المهنية و خصوصياتها و متطلباتها و مدى توفرها في الميدان الدراسي و المهني.

و مادامت هذه الدراسة متخصصة لمستشاري التوجيه و الإرشاد المدرسي و المهني فالهدف منها هو محاولة معرفة واقع المستشار و تكوينه و المهام المنوطة به و مدى تأثيره و تكيفه في المجال الدراسي و المهني، و مدى تحكمه في التقنيات ووسائل العمل و معرفة الصعوبات التي تعترضه في القيام بعمله.

إذ تبرز أهمية الدراسة و كذا قيمتها العلمية و التطبيقية من خلال الوقوف على مختلف جوانب مشكلة الدراسة بتحديد متغيراتها، و هذا الأمر قد ساهم في إبراز المشكلة المطروحة للدراسة. كما تظهر أهميتها في التعرف على التكيف المهني لمستشاري التوجيه في المجال التربوي بصفة عامة و التوجيه المدرسي و المهني بصفة خاصة، باعتبارها مهنة ذات أهمية في دعم النشاط التربوي لمؤسسات التعليم الثانوي.

لقد بات من الضروري تطوير الجهاز القائم على توجيه التلاميذ ليساير الانشغالات التربوية التي تحملها إصلاح المنظومة التربوية و أساسيات المقاربة التي تقترحها البرامج الدراسية الجديدة الرامية إلى جعل مستشار التوجيه الذي يدور حوله الفعل التربوي إذ هو يمكن في إيجاد توازن سليم بين متطلبات الجذع المشترك و الشعبة أو التكوين بين متطلبات التلميذ و رغباته الشخصية حيث بين أن التعليم الثانوي في الجزائر ما يزال يعاني من صعوبات و مشاكل رغم المجهودات التي بذلت و لازالت تبذل. و هذا يعود إلى سياسة الترقيع التي لم تعد تفي بمتطلبات المجتمع و احتياجاته و ظهور و انتشار بعض القيم

الاجتماعية في المجتمع الجزائري على رأسها هجر و عزوف عدد كبير من التلاميذ للمدرسة العامة و التعليم الثانوي العام و التكنولوجي بصفة خاصة.

إضافة إلى التحديات العالمية كالتحدي العلمي و التكنولوجي و تحدي العولمة.

هذا و استنادا إلى المرتكزات التي قامت و تقوم عليها عملية التعليم باعتباره عامل استثمار أساسي في حياة الإنسان و نظرا للدور الريادي الذي يلعبه مستشار التوجيه في خدمة إنجاح المنظومة التربوية، فقد تبين لنا أن مستشاري التوجيه المدرسي و المهني في نظامنا التربوي قد حقق نتائج لا يستهان بها، فإن الثغرات التي يعرفها المجتمع الجزائري بتوجهاته الحالية و المستجدات الحاصلة في هيكلة التعليم الثانوي و ما ترتب عنها من مستلزمات بيداغوجية. تفرض إدخال تعديلات على نظام التوجيه المدرسي و المهني تنسجم مع أهداف المنظومة التربوية.

و على هذا الأساس ارتأينا أن تكون هذه الدراسة في إبراز خصائص و مزايا مهنة مستشاري التوجيه المدرسي و المهني حيث اتخذنا هذه المهنة كحقل لدراستنا لكون هذه المهنة من أكثر المهن طلبا للمتخصصين في علم النفس- علوم التربية- علم الاجتماع، لكي يكون لعنوان دراستنا معنى. و رغم ذلك يبقى المشكل مطروحا، لأن التهميش المستمر لهذه العلوم و المكانة غير الواضحة للمتخرجين منها، كان دافعا أساسيا بالنسبة للطالبة لضرورة القيام بهذه الدراسة و نتساءل عن المصير المجهول للطلبة، هل هم شغلي بطالة؟ أم شغلي مناصب عمل؟ خاصة و نحن نلاحظ في مجتمعنا غياب مكانة علم النفس و علوم التربية بصفة عامة و علم الاجتماع بصفة خاصة علميا و ذهنيا.

و استنادا إلى النتائج التي توصلت إليها الطالبة فإن هذه الدراسة حاولت الكشف عن واقع يعاني منه مستشار التوجيه رغم المستوى الثقافي و العلمي و الشهادة المحصل عليها، إلا أننا نجده مسلوب الحقوق مقارنة مع غيره من المثقفين و أبسط ذلك المعلمين، فرغم المجهودات التي يبذلها لأداء وظيفته و الصعوبات و المتاعب التي تلحقه من جرائها إلا أنه يجد نفسه أقل منهم بكثير فكيف يؤدون منه العمل الجيد باستمرار، إضافة إلى أنه يحبط من عزيمته و قدرته على العمل، فمجال عمله و علاقاته أوسع بكثير من أي عامل كان. فلماذا إذا هذا الاختلال و عدم التوازن في إعطاء الحقوق؟

إضافة إلى أن المستشارين يملكون قدرات و كفاءات تؤهلهم إلى أن يرقوا إلى أعلى المستويات إلا أن الواقع يثبت عكس ذلك تماما بحيث أنه لا يرق سوى إلى مفتش المستشارين فلماذا كل هذا الاحتكار؟

إن تساؤلاتنا هاته ستبقى مطروحة و هي مفتوحة للنقاش من كان يود استفسار أو البحث عن سبب الاختلال و عدم التكافؤ في ميزان العدالة الاجتماعية في واقع المجتمع الجزائري.

-قائمة المراجع-

أولا: المراجع باللغة العربية:

I-المصادر و المراجع:

-القرآن الكريم: سورة الطارق، الآية 07.

-القرآن الكريم: سورة المائدة، الآية 48.

1-إبراهيم شوقي عبد الحميد: **علم النفس و تكنولوجيا الصناعة**،دون طبعة، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، 1998.

2-ابراهيم عصمت مطلوع: **التجديد التربوي**، دار الفكر العربي،ط1،القاهرة،مصر، 1997.

3-إسماعيل قيرة وآخرون: **المجتمع العربي- التحديات الراهنة وآفاق المستقبل**، منشورات جامعة منتوري قسنطينة،الجزائر،1990.

4-القاضي يوسف مصطفي وآخرون:**الإرشاد النفسي والتوجيه المدرسي**، دار المريخ ،ط1، المملكة العربية السعودية، 1981.

5-باتر سون: **الإرشاد النفسي و العلاج النفسي**، (ترجمة السيد عبد الحميد مرسي) مكتبة وهبة، ط1، القاهرة،1995.

6-بوعناقة علي: **التقويم التربوي في المؤسسة الجزائرية**، مجموعة مقالات لمحمد مقداد وآخرون، قراءة في التقويم التربوي، جمعية الإصلاح الاجتماعي و التربوي، ط 1، باتنة،1993.

7-بشير دمبرجي:**الدليل في التشريع المدرسي**، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، دون طبعة، دون سنة.

8-بوفلجة غياث: **التربية والتعليم بالجزائر**، دار الغرب للنشر و التوزيع، ط2، وهران، الجزائر، 2006.

9-بوبكر بن بوزيد: **إصلاح التربية في الجزائر،رهانات وإنجازات**،دار القصبة للنشر،دون طبعة، الجزائر، 2009.

10-توفيق زروقي: **النظام التربوي في الجزائر،محاكات نقدية لواقع التوجيه المدرسي**، دار المطبوعات الجامعية، بن عكنون، الجزائر،2008.

11-جابر عبد الحميد جابر و سلمان الخضري الشيخ:**دراسات نفسية في الشخصية العربية**، عالم الكتب، القاهرة،1978.

12-حامد عبد السلام زهران: **الصحة النفسية والعلاج النفسي** ،عالم الكتب ، القاهرة،1974.

13-حامد عبد السلام زهران:**التوجيه والإرشاد النفسي**،عالم الكتب،ط1،القاهرة، 1977.

14-حامد عبد السلام زهران:**التوجيه والإرشاد النفسي**،عالم الكتب ط2،القاهرة،1980.

15-حمدي علي احمد:**مقدمة في علم اجتماع التربية**،دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية،2003.

16-حسن حسين البلاوي:**الإصلاح التربوي في العالم الثالث**،عالم الكتب دون طبعة القاهرة،1988.

17-حسن شحات سمعان:**أسس علم الاجتماع**،دار النهضة العربية للنشر،ط1،بيروت 1976.

18-حبيب حسن الأسدي:**التوجيه المهني-علاقته بتنمية القوى العامة**-مؤسسة الثقافة العمالية، بغداد، 1986.

19-خيري خليل الجميلي: **الاتصال و وسائله في المجتمع**، المكتب الجامعي الحديث، مصر، دون سنة.

20-خيري خليل الجميلي:**المدخل إلى خدمة الفرد**،1983.

21-خير الدين علي عويس: **دليل البحث العلمي**، دار الفكر العربي، ط1، مصر 1997.

22-خالد أحمد طه: **تكوين المعلمين من الإعداد إلى التدريب**، دار الكتاب الجامعي، ط1، الإمارات العربية المتحدة، 2005.

23-ربحي مصطفى عليان و عثمان محمد غنيم: **مناهج و أساليب البحث العلمي النظرية و التطبيق**، دار صفاء، ط1، عمان، 2000.

24-رابح تركي: **التعليم القومي و الشخصية الجزائرية**، المؤسسة الوطنية للنشر و التوزيع، ط2، الجزائر، .1981

25-رابح تركي: **أصول التربية و التعليم**، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1982.

26-رشيد أحمد طعيمة و آخرون: **التعليم الجامعي بين رصد الواقع و رؤى التطوير**، دار الفكر العربي، ط1، مصر،2004.

27-رمضان أرزيل و محمد حسونات: **نحو استراتيجية التعليم و مقاربة الكفاءات**، ج1، دار الأمل للطباعة و النشر و التوزيع، تيزي وزو، الجزائر، 2002.

28-زرهوني الطاهر: **التعليم في الجزائر قبل و بعد الاستقلال**، موفم للنشر، الجزائر، 1994.

29-سفاري ميلود:**في الأسس المنهجية في توضيف الدراسات السابقة،دراسات في المنهجية**، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر،2000 .

30-سعد جلال:**المرجع في علم النفس**، ط1، دار الفكر العربي،1985.

31-سعد جلال:**التوجيه النفسي والتربوي والمهني**،دار الفكر،ط2،القاهرة،1992.

32-سميرة احمد السيد:**علم اجتماع التربية**،دار الفكر العربي،ط2،مصر ،1993.

33-سيد ابراهيم الجيار:**دراسات في التجديد التربوي**، دار غريب للإذاعة والنشر والتوزيع، القاهرة، ب ت.

34-سيد عبد الحميد مرسي:**الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي و المهني**، دار الخناجي، القاهرة، 1975.

35-سعيد عبد العزيز و آخرون:**التوجيه المدرسي ومفاهميه النظرية،أساليبه الفنية، تطبيقاته العمالية** ، ط1، دار الثقافة،2004.

36-شبل بدران:**التربية والمجتمع رؤية نقدية في المفاهيم،القضايا،المشكلات**، دار الجامعة العربية،ط1، الإسكندرية، 1999.

37-شبل بدران وحسن البيلاوي:**علم اجتماع التربية المعاصرة**،دار المعرفة الجامعية، ط1، الإسكندرية، 1998.

38-صالح حسن الداهري:**بسيكولوجية التوجيه المهني و نظرياته**،دار وائل للنشر، ط1 ، 2005.

39-علي غربي: **أهمية المفاهيم في البحث الاجتماعي**،أسس المنهجية في العلوم الاجتماعية، منشورات جامعة منتوري قسنطينة، الجزائر، 1999.

40-علاوي محمد حسين: **سيكولوجية التدريس و المنافسات**، دار المعارف، ط4، مصر، ب ت.

41-عبد الله محمد عبد الرحمان:**منهاج وطرق البحث الاجتماعي**،دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، 2002.

42-عطية محمودهانة:**التوجيه التربوي والمهني**، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، 1959.

43-عبد الرحمان الجيلاني: **تاريخ الجزائر العام**، الجزء الثالث، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر،1982.

44-عاصم محمود ندى:**الإرشاد التربوي و النفسي**، دار الكتب الموصل،1989.

45-عزيمة سلامة خاطر:**المناهج، مفهومها، أسسها، تنظيمها، تقويمها و تطويرها**، الجامعة المفتوحة، ط1، طرابلس، 2002.

46-عبد الأمير شمس الدين:**الفكر التربوي عند ابن خلدون**، دار الكتاب العلمي، بيروت، لبنان، 1991.

47-عدنان احمد مسلم:**البحث الاجتماعي الميداني خطوات التصميم و التنفيذ**،الجزء الأول و الجزء الثاني، منشورات جامعة دمشق، مطبعة الاتحاد سوريا،1993.

48-فاطمة الزهراء بلهوشات وآخرون:**مخطط التكوين، خاص بالجهاز الدائم للتكوين أثناء الخدمة في إطار تطبيق الاستراتيجية الجديدة لتكوين المكونين**،1998.

49-فضيل دليو و آخرون: **أسس المنهجية في العلوم الاجتماعية**، دار البعث، ط1، قسنطينة، الجزائر، 1999.

50-لحسن لبصير: **دليل التسيير المنهجي لإدارة الثانويات و المدارس**، دار الهدى عين مليلة، الجزائر،2002.

51-لحسن بو عبد الله ومحمد مقداد: **تقيم العملية التكوينية في الجامعة**، دراسة ميدانية بجامعات الشرق الجزائري، ديوان المطبوعات الجامعية،1998.

52-كامل دسوقي:**علم النفس ودراسة التوافق**، دار النهضة العربية، بيروت، 1974.

53-محمد مصطفى احمد:**التكيف والمشكلات المدرسية**، دار المعرفة الجامعية مصر،1996.

54-مصطفى فهمي: **التكيف النفسي**، دار مصر الطباعة،ب ت.

55-محمد الطيب العلوي: **التوجيه والإدارة في المدارس الجزائرية**،ج1، الجزائر دار العلوم للنشر و التوزيع، ب ت.

56-محمد محروس الشناوي:**العملية الإرشادية**، دار غريب للطباعة، ط1، القاهرة،1996.

57- محمد الجوهري وآخرون: **تمهيد في علم الاجتماع**، دار الكتاب الجامعة الإسكندرية،1992.

58-محمد منير مرسي:**الإصلاح و التجديد التربوي في العصر الحديث**، طبعة منقحة، عالم الكتب القاهرة،1999.

59-محمد منير مرسى: **الإصلاح و التجديد التربوي في العصر الحديث**، عالم الكتب، القاهرة، مصر، .1996

60-مواهب ابراهيم عيادة و ليلى محمد الخضري: **إرشاد الطفل و توجيهه في الأسرة و دور الحضانة**، منشأة المعارف، الاسكندرية، مصر، .1997

61-مربوحة بولحال نوار: **محاضرات في علم اجتماع التربية**، دار الغرب للنشر و التوزيع، دون ط، **2005**.

62-مصطفى محسن: **الخطاب الإصلاحي التربوي**، المركز الثقافي العربي، ط1، بيروت، .1999

63- مصطفى عزت طوقان: **التطور، التعليم في المجتمع في الدول العربية**، بلبنان، ط1 .2000

64-موريس أنجرس:**منهجية البحث العلمي في العلوم الإنسانية**، تدريبات علمية، دار القصبة للنشر، الجزائر2000.

65-محمد بن محمد الرشيد: **مشكلات تربوية تواجه الناشئة و التعليم و المجتمع**، دار عالم الكتب للنشر و التوزيع، السعودية، 2002.

66-محمد علي احمد:**علم الاجتماع والمنهج العلمي**، دار المعرفة، ط4، الاسكندرية،1994.

67-محمد محروس الشناوي:**نظريات الإرشاد و العلاج النفسي**، دار غريب للطباعة والنشر و التوزيع.

68-محمد بن حمودة:**علم الإدارة المدرسية نظرياته و تطبيقاته في النظام التربوي**، دار العلوم للنشر، عنابة، الجزائر،2006.

69-محمد الفالوقي و رمضان القدافي :**التعليم الثانوي في البلاد العربية**، المكتب الجامعي، الحديث، الإسكندرية،2002.

70-محمد عمارة:**تحديات لها تاريخ**،**المؤسسة العربية للدراسات و النشر**، مصر 1982.

71-منصور رحماني:**من أين يبدأ الإصلاح في الجزائر**، الباحث الاجتماعي، جامعة قسنطينة،2004.

72-ميلود زيان:**أسس تقنيات التقويم التربوي**، مع نماذج و أنشطة تطبيقية، منشورات تالة،1998.

73-نعيم الرفاعي:**التوجيه المدرسي و المهني**،منشورات جامعة دمشق،ط8،سوريا، 2003.

74-ناصر الدين سعدوني: **الجزائر في التاريخ**، المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر، 1984.

75-هادي مشعان ربيع: **الإرشاد التربوي [مبادئه و أدواته الأساسية]**، الدار العلمية الدولية، دار الثقافة للنشر و التوزيع، ط1، عمان،2003.

76-وهيب محمد الكبيسي و آخرون: **التوجيه التربوي و الإرشاد النفسي بين النظرية و التطبيق**، أليجا، 2002.

77-يوسف عنصر: **دراسات في المنهجية**، إشراف فضيل دليو، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، .1995

78-يعقوب أحمد الشراج: **التربية و أزمة التنمية البشرية**، مكتب التربية العربي لدول الخليج، الرياض، 2002.

II-المعاجم و القواميس:

1-ابن منظور: **لسان العرب**، الجزء الثالث عشر، دار صادر بيروت.

2- ابن منظور: **لسان العرب**، باب الصاد، حرف اللام.

3-أحمد زكي بدوي: **المعجم العربي الميسر**، دار الكتاب المصري، ط2، القاهرة، 1999.

4-أحمد حسين اللقاني: **معجم المصطلحات المعرفية في المناهج و طرق التدريس.**

5-أحمد زكي بدوي:**معجم مصطلحات علم الاجتماع** ، مكتبة لبنان، بيروت،1997.

6-المنجد في اللغة و الإعلام:منشورات دار المشرق، ط1، بيروت، لبنان، 1984.

7-المنجد في اللغة و الإعلام:منشورات دار المشرق ط1، بيروت،1991.

8-المنجد الأبجدي:دار المشرق، ط5، بيروت، لبنان،1971.

9-المنجد الأبجدي:دار المشرق، بيروت، لبنان، 1986.

10-العربي عبد اللطيف و آخرون: **معجم علوم التربية**، دار الخطابي، للطباعة و النشر، ط1، 1994.

11-حيران مسعود: **معجم الرائد، المعجم اللغوي الأحدث و الأسهل**، دار العلوم للملايين، بيروت لبنان، 2001.

12-عبد الهادي الجوهري: **معجم علم الاجتماع**، المكتب الجامعي الجديد، الإسكندرية، 1999.

13-عبد الفتاح مراد: **موسوعة البحث العلمي و إعداد الرسائل و الأبحاث و المؤلفات**، إنجليزي/ عربي/ فرنسي.

14-فاخر عاقل: **معجم علم النفس**، دار العلم للملايين، ط3، بيروت، 1979.

15-**معجم العلوم الاجتماعية** المهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، 1975.

16-ميشل لكلاجرجس و رمزي شامل حنا الله: **معجم المصطلحات التربوية**، انجليزي/ عربي،ط1، مكتبة لبنان.

III-المجلات و الدوريات:

1-أحمد زغاليل و حسن الشرعة: **الأدوار الإرشادية للمرشد التربوي في المدرسة الأردنية** و الاختلاف في ممارستها تبعا للجنس و العمر و المؤهل العلمي و الخبرة و التخصص، دراسة أكاديمية، مجلة مركز البحوث التربوية بجامعة قطر، العدد 14، يوليو 1997.

2-النسق التربوي في الجزائر: **رهانات التغيير، حوليات جامعة الجزائر**، عدد خاص 1995-1996.

3-المنظمة العربية للتربية و الثقافة: **"التربية"**في مجلة التربية، مجلد 15، عدد1، تونس، 1985.

4-بوسنة محمود: **النسق التربوي في الجزائر، رهانات التغيير-حوليات الجزائر**، عدد خاص، منشورات جامعة الجزائر، 1996.

5-خالد عبد السلام: **طبيعة التوجيه المدرسي و عقباته الميدانية**، مجلة الرواسي، عدد13، السنة السادسة، 1996.

6-روبرت ماكيج: **مجلة مستقبل التربية**، ترجمة عبد الستار، همام بدر، اليونيسكو، العدد01.

7-زينب علي الجبر: **التخطيط للإصلاح التربوي في دولة الكويت من وجهة نظر عينة من المختصين**، الكويت، المجلة التربوية، المجلد [10]، العدد [37]، خريف، 1995.

8-سموك علي: **المشروع التربوي الجزائري، بين معوقات الأزمة و واقع العولمة**، مجلة العلوم الإنسانية، منشورات جامعة محمد خيضر، بسكرة، العدد [07]، فيفري، 2005.

9-سامية محمد عوض: **تقويم البرنامج التدريبي للمدربات و مساعدات التعليم العام للبنات بالرياض**، مجلة مستقبل التربية العربية، مجلد 08، العدد [24]، المكتب الجامعي الحديث، الاسكندرية،يناير، 2002.

10-شكري عباس: **التعليم الثانوي و توعيته و المحتويات من حيث أسبقيته لتطوير التربية**، المجلة العربية للمنظمة العربية للتربية و الثقافة و العلوم، تونس، 1982.

11-صالح مفقودة: **تعليمة العلوم الإنسانية**، مجلة المبرز، الملتقى الوطني الأول، تعليمات العلوم الإنسانية أيام 22،23،24ماي 2000.

12-عبد الكريم قريش: **نظرة حول التوجيه المدرسي و المهني في الجزائر**، مجلة الفكر، عدد [01]،1993.

13-علي براحل: **إصلاح التعليم الثانوي في الجزائر و مدى استجابته لطالب التنمية**، مجلة الرواسي، العدد العاشر، السنة الثالثة، 1994.

14-عيود سلطان المشعان: **مصادر الضغوط المهنية لدى المدرسين في المرحلة المتوسطة بدولة الكويت و علاقتها بالاضطرابات النفسية الاجتماعية**، الكويت، مجلة العلوم الاجتماعية، مجلد [28]،العدد[01]، ربيع 2000.

15-محمد رفقي محمد فتحي عيسى: **التوافق المهني و علاقته بالاحتراق النفسي لدى معلمات الرياض،** المجلة التربوية تصدر عن مجلس النشر العلمي، جامعة الكويت، مجلد[09]، العدد [34]، 1995.

16-مجلة الإصلاح و المدرسة: **مجلة دورية لوزارة التربية الوطنية،** العدد [00] أفريل 2009.

17-مجهول: **التعليم في بلادنا قبل و بعد الاستقلال،** مجلة الجيش، الجزائر، المركز التقني للاتصال و الإعلام و التوجيه، وزارة الدفاع الوطني، أفريل، 1998.

18-مدني عباسي: **التربية المقارنة و حاجة النظم التربوية للإصلاح،** المجلة الجزائرية لعلم النفس و علوم التربية، ديوان المطبوعات الجامعية الجزائرية، 1987.

19-ندورة النوري: **أسايب التقويم في الإشراف التربوي و وسائله،** مجلة المنظمة العربية للتربية و الثقافة و العلوم، تونس، 1984.

IV-المراسيم و القرارات و المواثيق و المنشورات:

1-المركز الوطني للوثائق التربوية:**من قضايا التربية، تقنيات تحضير الدروس،** الملف 22، الجزائر، 2000.

2-المركز الوطني للوثائق التربوية: **العمليات التحصيلية في التعليم**، سلسلة موعدك التربوي، العدد [23] برج بوعريريج، الجزائر، 2007.

3-الميثاق الوطني: **الجريدة الرسمية**، العدد 07 فبراير، 1986.

4-الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية **مراسيم تنظيمية**، العدد [59] أكتوبر، 2008.

5-الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية **مرسوم تنظيم و تسيير مؤسسات التعليم الثانوي،** العدد [33]، 1976.

6-النشرة الرسمية للتربية الوطنية: **القبول و التوجيه إلى مرحلة ما بعد الإلزامي** [السنة الأولى من التعليم الثانوي، العام و التكنولوجي، التعليم المهني] العدد [513]، مارس / أفريل، 2008.

7- النشرة الرسمية للتربية الوطنية:**إجراءات انتقالية لتوجيه التلاميذ إلى شعب السنة الثانية** من التعليم الثانوي العام و التكنولوجي،العدد [512] جانفي/ فيفري، 2008.

8-النشرة الرسمية للتربية الوطنية: **الترتيبات الخاصة بتسيير الكتاب المدرسي**، العدد [514] ماي / جوان، 2008.

9- النشرة الرسمية للتربية الوطنية:**التوجيه المدرسي و المهني** خلال الفترة الممتدة من 1962-2001.

10- النشرة الرسمية للتربية الوطنية: **إجراءات توجيه التلاميذ**، العدد [312]جانفي/ فيفري 2008.

11-تعرف على الجذع المشترك علوم: المديرية الفرعية للتوجيه و الاتصال، مكتب الإعلام حول الدراسة و المهن، 1998.

12-**حضر نفسك لامتحان شهادة التعليم الأساسي**-المديرية الفرعية للتوجيه و الاتصال، مكتب الإعلام حول المنطلقات المدرسية و المهنية، جانفي، 2000.

13-مديرية التربية مركز التوجيه المدرسي و المهني: **مشروع الدليل الخاص بمستشار التوجيه المدرسي و المهني**، إنجاز الفرقة التقنية لمركز التوجيه ولاية سطيف، 2001.

14-مديرية التربية و التكوين: **دروس في التربية و علم النفس**، 1974.

15-مديرية التقويم و التوجيه و الاتصال: القرار الوزاري رقم 08/0.0.6/49 المؤرخ في 2008/02/16.

16-مديرية التقويم و التوجيه و الاتصال: القرار الوزاري رقم 09/0.10./112 المؤرخ في 2009./06/14

17-وزارة التربية الوطنية: **سند تكويني لفائدة مديري مؤسسات التعليم الثانوي و الإكمالي**، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية و تحسين مستواهم، الديوان الوطني للمطبوعات، الجزائر، 2000.

18-وزارة التربية الوطنية: **النصوص الخاصة بتنظيم و تسيير المسار المهني لعمال المؤسسات والإدارة العمومية** [النصوص الأساسية]، 1992.

19- وزارة التربية الوطنية: **مجموعة النصوص الخاصة بتنظيم الحياة المدرسية**، المديرية الفرعية للتوثيق، مكتب النشرات، مارس، 1993.

20-وزارة التربية الوطنية: **الاجراءات الخاصة بالعليم الثانوي**، مديرية التعليم الثانوي، نوفمبر، 2003.

21- وزارة التربية الوطنية: **القانون الأساسي الخاص بعمال قطاع التربية**، النشرة الرسمية للتربية، الجزائر، 1990.

22- وزارة التربية الوطنية: **حصيلة التقارير السنوية لمراكز التوجيه المدرسي و المهني** مديرية التقويم و التوجيه و الاتصال، سبتمبر، 1999.

23- وزارة التربية الوطنية: **مجموعة المناشير الصادرة خلال الموسم الدراسي 1991-1992**

المديرية الفرعية للوثائق، الجزائر، 1992.

24- وزارة التربية الوطنية: **مجموعة نصوص التوجيه المدرسي و المهني 1962-1992**، مديرية التوجيه و الاتصال، جانفي، 1993.

25- وزارة التربية الوطنية: **إضاءتكم**، مركز التوجيه المدرسي و المهني جوان، 2008.

26- وزارة التربية الوطنية: **إعادة هيكلة التعليم الثانوي**، الجزائر، مارس، 1962.

27- وزارة التربية الوطنية: **مشروع إعادة تنظيم التعليم و التكوين ما بعد الإلزامي**، الجزائر فيفري، 2005.

28- وزارة التربية الوطنية: **إصلاح المنظومة التربوية**، أكتوبر، 2003.

29- وزارة التربية الوطنية: **نافذة على التربية**، نشرة إعلامية شهرية من إصدار المركز الوطني للوثائق التربوية، العدد [56]، 2003.

30- وزارة التربية الوطنية: المنشور الوزاري رقم 91/124/485 المؤرخ في 1991/12/22 المتضمن الإجراءات التنظيمية ليسر مراكز التوجيه.

31- وزارة التربية الوطنية: **المنشور الوزاري** رقم 09/0.10/112 المؤرخ في 2009/06/14.

32- وزارة التربية الوطنية: المنشور الوزاري رقم 33 المؤرخ في 2006/09/17 الذي يحدد كيفية تنظيم شهادة التعليم المتوسط.

33- وزارة التربية الوطنية: المنشور الوزاري رقم 08/.6.0.0/171 المؤرخ في 2008/03/12.

34- وزارة التربية الوطنية: المنشور الوزاري رقم 09/0.10/111 المؤرخ في 2009/06/14.

35- وزارة التربية الوطنية: المنشور الوزاري رقم 2005/41 المتضمن إجراءات التوجيه إلى الجذع المشترك للسنة الأولى من التعليم الثانوي العام و التكنولوجي 2005/03/27.

36- وزارة التربية الوطنية: المنشور الوزاري رقم 481 المؤرخ في 2009/12/06 و المتضمن تعديلات خاصة بكشوف نتائج التقويم في مراحل التعليم الابتدائي و المتوسط و الثانوي.

37-وزارة التربية الوطنية: المنشور الوزاري رقم:10/0.10/05المؤرخ في 2010./01/26

38-وزارة التربية الوطنية: **منشور إطار التحضير للموسم الدراسي**[2007/2006] رقم 30./57

39-وزارة التربية الوطنية: المنشور الوزاري رقم: 91/1241/269 المؤرخ في 1991/12/24.

v-الرسائل و الأطروحات:

1-براهمية صونية: **تأثير الوضعية المهنية على أداء مستشار التوجيه المدرسي و المهني**، رسالة ماجستير غير منشورة [تحت إشراف الأستاذ الدكتور سعد بشانية] كلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية، جامعة منتوري قسنطينة، 2008.

2-ربيع شتيوي: **محددات الرضا الوظيفي لدى مستشار التوجيه المدرسي و المهني**، رسالة ماجستير غير منشورة [تحت إشراف الأستاذ سعد بشانية]، كلية الآداب و العلوم الاجتماعية، جامعة منتوري قسنطينة، 2003.

3-زكية عبد القادر خليل: **التوافق المهني و الأخصائي و الاجتماعي في مجالات الممارسة المهنية**، دراسة ميدانية على الأخصائيين الاجتماعيين العاملين في بعض مجالات الثانوية الأولية، جمهورية مصر، 1999.

4-طوطاوي زوليخة: **الجو التنظيمي في الجامعة الجزائرية و علاقته برضا الأستاذة،** [رسالة ماجستير غير منشورة]، معهد علم النفس و علوم التربية، جامعة الجزائر، 1996.

5-علي براحل: **إصلاح التعليم الثانوي و دوره في التنمية الاقتصادية و الاجتماعية،** رسالة ماجستير غير منشورة، [تحت إشراف الأستاذين د.أ أحمد بن دانية، د. عباس المدني]، جامعة الجزائر، 1990.

6-فهد إبراهيم القاشي الغامدي: **الخدمات الإرشادية و آثارها في الحد من ظاهرة التسرب المدرسي،** دراسة ميدانية بمدارس المرحلة المتوسطية بمدينة جدة، بالمملكة العربية السعودية، 1997.

7-فرحات العربي: **التجديد التربوي و صعوبات تطبيق نموذج المدرسة الأساسية في المنظومة التربوية الجزائرية،** رسالة ماجستير غير منشورة [تحت إشراف الدكتور عباس مدني] معهد علم النفس و علوم التربية، جامعة الجزائر، 1990.

8-نصر الدين جابر: **علاقة أسلوب التقبل، الرفض الوالدي بتكيف الأبناء،** رسالة ماجستير غير منشورة، [تحت إشراف الأستاذ الهاشمي لوكية]معهد علم النفس و علوم التربية، جامعة قسنطينة، 1999.

VI-المؤتمرات و الندوات و المنتديات:

1-المؤتمر الدولي لتطوير التعليم الثانوي، المنعقد في مسقط 22-24 ديسمبر 2002 بالتعاون مع وزارة التربية و التعليم و منظمة الأمم المتحدة للتربية و العلوم و الثقافة، اليونيسكو.

2- بوصوف فريدة و آخرون: **نحو إستراتيجية المقاربة بالكفاءات،** يوم دراسي بثانوية المعز لدين الله الفاطمي-سطيف-الجزائر، 2006/02/12.

3- علي براحل: **العوامل المؤثرة في الإصلاحات التربوية و أهم الاتجاهات المتبنية في الإستراتيجيات،** المطبقة في الوطن العربي، دراسة تحليلية، تقييمية لإصلاح المنظومة التربوية في الجزائر، فعاليات الملتقى الدولي أيام 28-29-30 أفريل 2001، إشكالية التكوين و التعليم في إفريقيا و العالم العربي، العدد [01]،2009.

ثانيا المراجع باللغة الأجنبية:

-OUVRAGES :

1-Aloin Beiton : chris Eine dollce et autre ; **naissance de la sociologie, sciences sociales,** édition, 2002.

2-Adama ounce et ver, y Abereu de armengol : **manuel sur la formation pour la posthp chartisation et l'éducation**, fon damentabe ; institut de l'UNISCO pour l 'éducation Hambour y , 1991.

3-A.Loucif : **l'évaluation fonction et méthodes**, iosp-Guelma : séminaire, Constantine les 24-25et 26/11/1992.

4- Dab yoder : personnel, **management industriel relation**,N, Y pretiré, Hall Book paris, 1962.

5-D.E super-aspect : **nouveaux des rôles de l'information**, professionnelle dans l'orientation scolaire, les techniques, modernes d'information scolaire, édition sentiel France 1981.

6-dunod : paris ,**psychologie de l'orientation** ,jean guichardet michel nteu 2001.

7-Didier Julia : **dictionnaire de la pchicologie libiraire la rousse** ; paris 1982.

8-fibe://f:/programme / secondaires /dochtiml / docage/ **histoire géographie** h t m 27/09/2005.

9- irlanchiarierin **; l'orientation scolaire et professionnelle**, 1er édition frget vacit paris, 1976.

10-institut de statistique de l UNISCO 2005, **recueil de donnée mondiales sur éducation,** 2005, montireal, Canada .

11-jeam m chel berthlor, **école orientation société,** puf 1er éd 1993.

12-jacole Bregman et Karem Bryner 2003, **qualité, de l éducation secondaire enAfrique**, ADEA, maurice.

13-jeam guichors et ichel nuteau, **psychologie de l orientation ,** dunold , paris, 2001.

14-Kazuo ishizahl**, essentiel differences between the education reforms in the U.S.A and Japan**, national institute for educational rese arch, Tokyo, Japan, 1988.

15-Madeline Garawitiz, **méthode des sciences socials**, précis salloz, paris France 8éme édition 1990.

16- Madeline Karawitiz, **méthode des sciences socials,** dalloz, paris, 5 éd, 1981.

17-Maurice, Angers**, intiation pratique a l méthodologie des sciences humaines**, dec, lnc québec 1996.

18-Rodolf Chiglione, benze amin matalon**, les en quéties sociologique, théoriques et pratique** , armande colin, collection,paris, 5 édition.

19-Robert silllamay**-dictionnaire usuel de la psychologie**, paris.1983.

الملاحق

الرقم	عناوين الملاحق
01	استمارة بحث بعنوان التكيف المهني لمستشاري التوجيه في ظل الإصلاحات التربوية الجديدة
02	محاور المقابلة المقننة.
03	البرنامج السنوي لمستشاري التوجيه المدرسي و المهني.
04	البرنامج السنوي لنشاطات مستشار التوجيه المدرسي و المهني.
05	نموذج من التوزيع الأسبوعي للنشاطات.
06	قرار المنشور الوزاري رقم: 827.
07	المنشور الوزاري رقم: 08/6.0.0/49 يتضمن توجيه تلاميذ السنة الرابعة متوسط إلى الجذعين المشتركين للسنة الأولى من التعليم الثانوي + بطاقة المتابعة و التوجيه إلى السنة الأولى ثانوي
08	المنشور الوزاري رقم: 05/6.0.0/40 يتضمن إجراءات انتقالية خاصة بالقبول في السنة الأولى من التعليم الثانوي العام و التكنولوجي+ بطاقة الرغبات+ بطاقة إعلامية حول عملية الطعن.
09	المنشور الوزاري رقم: 08/6.0.0/171 يتضمن إجراءات القبول في السنة الأولى من التعليم ما بعد الإلزامي
10	المنشور الوزاري رقم: 08/6.0.0/48 يتضمن إجراءات انتقالية لتوجيه التلاميذ إلى شعب السنة الثانية من التعليم الثانوي العام و التكنولوجي + بطاقة المتابعة و التوجيه إلى السنة الثانية ثانوي+ النتائج حسب مجموعات التوجيه + كيفية حساب مجموعات التوجيه.
11	المنشور الوزاري رقم: 09/6.0.0/105 يتضمن توجيه التلاميذ إلى شعب السنة الثانية من التعليم الثانوي العام و التكنولوجي
12	المنشور الوزاري رقم: 481/و.ت.و/أ.ع/ يتضمن تعديلات خاصة بكشوف نتائج التقويم في مراحل التعليم الابتدائي و المتوسط و

	الثانوي.
11	قرار وزاري المتضمن المواقيت و المعاملات لمرحلة التعليم الثانوي العام و التكنولوجي
12	نموذج من محضر اجتماع مجلس القبول و التوجيه+ جدول استخلاصي لنتائج مداولات الجذعين المشتركين.
13	ملخص الرسالة باللغة العربية + الفرنسية + الإنجليزية.

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي و البحث العلمي

جامعة منتوري قسنطينة

كلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية

-قسم علم الاجتماع-

استمارة بحث بعنوان

التكيف المهني لمستشاري التوجيه في ظل الإصلاحات التربوية الجديدة

رسالة مقدمة لنيل شهادة الماجستير في علم الاجتماع التربوي

إعداد الطالبة: زعبوب سامية

إشراف الأستاذة: فيروز زرارقة

السلام عليكم و رحمة الله و بركاته

في إطار إعداد رسالة ماجستير في علم الاجتماع تخصص تربوي حول موضوع التكيف المهني لمستشاري التوجيه في ظل الإصلاحات التربوية.

نرجو من سيادتكم إعطاء آرائكم حول الموضوع و هذا بعد قراءة محتويات الاستمارة بدقة و الإجابة على الأسئلة.

نشير إلى أن كل ما يرد في هذه الاستمارة يعتبر سريا للغاية و لا يستخدم إلا لغرض البحث العلمي الذي أعد من أجله و لسيادتكم جزيل الشكر.

السنة الجامعية 2009-2010

I- بيانات شخصية:

1-الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐

2-السن: سنة ☐

3-الحالة العائلية:

-أعزب(ة) ☐ متزوج (ة) ☐ مطلق (ة) ☐ أرمل (ة) ☐

4-التخصص العلمي:

5-اسم الجامعة التي درست فيها:

6-سنة التخرج:

7-الشهادات و المؤهلات العلمية المتحصل عليها: شهادة لسيانس ☐

شهادة الماجستير ☐

ديبلوم الدراسات التطبيقية ☐

8-سنة الالتحاق بالمنصب الحالي:

II-بيانات تتعلق بمهنة مستشار التوجيه:

9-هل مارست عملا ما قبل التحاقك بوظيفة مستشار التوجيه؟

نعم ☐ لا ☐

-في حالة الإجابة بنعم: هل كان ذلك العمل وظيفة رسمية ☐ عمل حر ☐

-إذا كانت وظيفة رسمية هل كانت دائمة ☐ مؤقتة ☐

-إذا كانت دائمة فلماذا فضلت مهنة مستشار التوجيه على هذه المهنة الدائمة؟ هل لأنها:

-تتوافق مع تخصصك ☐

-بسبب الفارق في الأجر بين الوظيفتين ☐

-لأنك ترى أنها وظيفة غير متبعة ☐

-لأنها توفر لك احتراما كبيرا ☐

-أسباب أخرى ....

....

-أما زلت تمارس عملك القديم عن بعد رغم التحاقك بمهنة مستشار التوجيه؟

نعم ☐ لا ☐

-في كلتا الحالتين لماذا؟...

....

10-إذا وجدت منصب عمل آخر هل ستغادر منصبك الحالي؟

نعم ☐ لا ☐

- في كلتا الحالتين لماذا؟..

....

11-هل تحس بأن مزاولتك لهذه المهنة كان يتطلب تكوين خاصا؟

نعم ☐ لا ☐

-إذا كانت الإجابة بلا لماذا؟...

....

12-إلى أي حد تتوافق مهنة مستشار التوجيه المدرسي و المهني مع تخصصك العلمي ؟

-إلى حد كبير ☐

-إلى حد ما ☐

-لا تتوافق إطلاقا ☐

13-ما نوع الصعوبات التي تواجهها أثناء ممارستك للمهنة؟

أ- إدارية ☐

ب- تقنية ☐

-إذا كانت إدارية ما نوعها؟...

-إذا كانت تقنية ما نوعها؟...

ج-الاتصال و العلاقات الإنسانية مع:

-زملاء المهنة ☐

-مدير المؤسسة ☐

-التلاميذ ☐

-الأساتذة ☐

14-ما هي درجة إتقانك لمهنتك؟

-عالية جدا ☐

-عالية ☐

-متوسطة ☐

-ضعيفة ☐

15-هل تجيد استخدام الإعلام الآلي؟

بشكل جيد ☐ إلى حد ما ☐ بشكل ضعيف ☐ لا ☐

-هل يساعدك في أداء مهامك؟

نعم ☐ لا ☐

-إذا كانت الإجابة بنعم، كيف ذلك؟...

....

16-ماذا يعجبك في مهنتك؟

-لقب مستشار التوجيه ☐

-نوعية العمل ☐

-الوسط المهني ☐

-أخرى تذكر..

....

17-هل تكتسي مهنتك أهمية؟

-لديك ☐

-لدى الناس ☐

-في المؤسسة ☐

-في الأسرة ☐

أخرى تذكر..

....

18-هل ظروف عملك تؤثر على أدائك؟

نعم ☐ لا ☐

-في حالة الإجابة بنعم: كيف ذلك؟...

....

-في حالة الإجابة بلا: كيف ذلك؟..

....

19- كيف هي علاقتك بالوسط المدرسي هل هي:

- انتماء ☐
- نفور ☐
- اغتراب ☐
- اندماج ☐

20-هل علاقتك بمديرك هي علاقة:

- احترام ☐
- لامبالاة ☐
- رسمية ☐
- شخصية ☐

21-هل علاقتك بزملاء المهنة علاقة على العموم:

- زمالة ☐
- عمل ☐
- شخصية ☐

-أخرى تذكر: ....

....

22-هل لك علاقة بمركز التوجيه المدرسي و المهني؟

نعم ☐ لا ☐

-في حالة الإجابة بنعم ما نوعها:

- متصلة ☐
- متقطعة ☐
- نادرة ☐

23-مدى مشاركتك بالاجتماعات في الثانوية؟

-دائما ☐ -غالبا ☐ -أحيانا ☐ -لا ☐

-في حال الإجابة بنعم لأنها:

-مثمرة ☐ -بلا معنى ☐ -ديمقراطية ☐

-دورية ☐

-أخرى تذكر..

....

III -بيانات تتعلق بمستشار التوجيه المدرسي و المهني

24-هل التحقت بمنصب مستشار التوجيه المدرسي و المهني لأنه منصب:

-يتلاءم تماما مع طبيعة تخصصي الجامعي ☐

-لأنه قريب نوعا ما من تخصصي الجامعي ☐

-لأنني لم أجد عملا آخر أوظف فيه شهادتي سوى هذا العمل ☐

25-هل أجريت اختبارا قبل توظيفك في هذا المنصب بعد نجاحك في المسابقة

-نعم ☐ -لا ☐

-في حالة الإجابة بنعم، ما نوع هذا الاختبار:

-نفسي ☐

-مهني ☐

-تقني ☐

-إداري ☐

-أخرى تذكر:..

....

26-كيف تقيم هذا الاختبار؟

-شكلي ☐

-ضروري ☐

27-ما هي الصلاحيات التي يخولها لك القانون كمستشار هل هي:

-توجيه التلاميذ للشعب المناسبة ☐

-مساعدة الإدارة في الأعمال الإدارية ☐

-المساهمة في النشاطات الثقافية ☐

-المساهمة في تنظيم مسابقات علمية. ☐

-إرشاد التلاميذ و تنمية قدراتهم ☐

-حرية التصرف و التعامل مع المحيط المهني ☐

28-هل المناشير الوزارية التي تحدد مهام المستشار و علاقاته المختلفة بمحيط العمل تستجيب لما تراه لازما في وظيفة المستشار؟

نعم ☐ لا ☐

-في حالة الإجابة بلا: كيف ذلك...

....

29-هل تلتزم بهذه المناشير؟

نعم ☐ لا ☐

-في حالة الإجابة بنعم: هل؟

كليا ☐ جزئيا ☐ عن قناعة ☐

خوف ☐ اضطراب ☐

-في حالة الإجابة بلا: لماذا؟ ....

....

30-هل تحرص على أن تكون لك علاقات نوعية و مميزة مع زملاء العمل؟

نعم ☐ لا ☐

في كلتا الحالتين: لماذا؟...

....

31-من خلال ممارساتك المهنية ما رأيك في التكوين الذي تلقيته في الجامعة؟

-جيد ☐

-متوسط ☐

-دون مستوى ☐

32-هل عموما ما زلت تقوم بالقراءات (كتب، مجلات، أبحاث)؟

نعم ☐ لا ☐

إذا كانت الإجابة بنعم: ما نوع هذه القراءات أو الدراسات:

-علم الاجتماع ☐

-علم النفس ☐

-علوم التربية ☐

-أرطوفونيا ☐

33-هل تساعدك مهنتك على القيام بأبحاث أو دراسات علمية:

نعم ☐ لا ☐

-في حالة الإجابة بنعم: ما نوعها؟

-تربوية ☐

-اجتماعية ☐

-نفسية ☐

-ثقافية ☐

-أخرى تذكر..

....

-في حالة الإجابة بلا: لماذا؟ ....

....

IV -بيانات تتعلق بعملية التكيف في ظل هذه الإصلاحات

34-هل فزت في مسابقة التوجيه عن طريق:

-المراجعات المكثفة ☐

-العلاقات الشخصية ☐

-دون تحضير مسبق ☐

35-هل شعرت أن تحكمك في وظيفتك يتصاعد شيئا فشيئا؟

-من شهر إلى شهر ☐

-من فصل إلى آخر ☐

-من سنة إلى سنة ☐

-أم العكس...

....

36-هل تساهم الإجتماعات الأسبوعية في عملية التحكم هاته؟

سلبيا ☐ إيجابيا ☐

-في كلتا الحالتين لماذا؟..

....

37-هل ظروفك العائلية تشجعك على الأداء الجيد؟

نعم ☐ لا ☐

38-ما هي القيم التي تفضلها في حياتك المهنية؟

-احترام الوقت ☐

-تحمل المسؤولية ☐

-إتقان العمل ☐

-حب العلم و العمل ☐

39-هل تتلقى جزاءات؟

نعم ☐ لا ☐

-في حالة الإجابة بنعم: هل هي؟

مادية ☐ معنوية ☐

40-هل أنت راض عن دخلك؟

نعم ☐ لا ☐

41-هل الإصلاحات التربوية الجديدة مست مهنة التوجيه؟

نعم ☐ لا ☐

-في حالة الإجابة بنعم: ما هي الجوانب التي مستها.................................

....

-هل أنت راض على العموم عنها؟

نعم ☐ لا ☐

-في كلتا الحالتين لماذا؟..

....

42-هل تواجه صعوبات في تأدية مهامك في ظل الإصلاحات التربوية الجديدة؟

نعم ☐ لا ☐

43-هل تم تكوينك في ظل هذه الإصلاحات التربوية الجديدة؟

نعم ☐ لا ☐

-في حالة الإجابة بنعم: ما نوع هذا التكوين الذي تلقيته؟..............................

....

44-هل الإدارة تمنحك الإمكانيات اللازمة للقيام بدورك المهني؟

نعم ☐ لا ☐

-في حالة الإجابة بنعم: هل هي؟

-كافية ☐

-غير كافية ☐

45-في رأيك ما هي دواعي هذه الإصلاحات التربوية الجديدة؟...........................

....

46-ما نوع الإصلاحات التربوية التي طرأت على المنظومة التربوية؟

-علمية ☐

-سياسية ☐

-اقتصادية ☐

-اجتماعية ☐

-أخرى تذكر...

....

47-ما معنى التكيف المهني بالنسبة إليك؟...

....

محاور المقابلة المقننة:

I-مقابلة مع مدير الثانوية:

1-ما هي المهام التي يقوم بها مستشار التوجيه؟

2-ما نوع العلاقة الموجودة بيينك و بين المستشار؟

3-هل هناك اتصال دائم بينكما؟

4-ما هي نظرتك لمهنة مستشار التوجيه؟

5-هل هناك صعوبات تعيق من عمل المستشار؟

6-هل يقوم مستشار التوجيه بممارسة مهنته خارج إطار المكتب؟

7-هل الدخل الذي يتقاضاه مستشار التوجيه يكافئ المجهود الذي يقوم به؟

8- هل وجود مستشار التوجيه في الثانوية أمر ضروري و مهم أم لا؟

II-مقابلة مع مستشار التوجيه:

1-هل كانت مهنة مستشار التوجيه من اختيارك أم أن هناك عوامل أخرى أدت إلى مزاولتك لهاته المهنة؟

2-هل تعتبر نفسك كفء لمزاولة هذه المهنة؟

3-ما طبيعة المهام التي تقوم بها؟

4-ما نوع العلاقات التي تربطك بالتلاميذ أولا ثم مع المحيطين بك ثانيا؟

5-في أي زاوية تنحصر مهامك؟

6-هل لعب تخصصك الذي تلقيته في الجامعة دورا في الوسط المهني أم لا؟

7-هل هناك عوائق أو مشاكل أدت لنفوركم من هاته المهنة؟

8-في حالة إيجادكم لمهنة أخرى هل ستتنازلون عن هذه المهنة؟

9-ماذا تعتبر بالنسبة إليكم مهنة مستشار التوجيه؟

10-كيف تجد مهنة مستشار التوجيه و أنت تمارسها؟

III-مقابلة مع مدير مركز التوجيه المدرسي و المهني بحي بيزار بسطيف:

1-ما هي المشاكل التي يطرحها المستشار؟

2-هل كانت لكم تدخلات لحل تلك المشكلات؟

3-هل فكرتكم في تغيير القانون الخاص بمستشار التوجيه؟

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التربية الوطنية

قرار رقم827:

قرار مؤرخ في 13 1991..11 يحدد مهام المستشارين و المستشارين الرئيسيين في التوجيه المدرسي و المهني و نشاطاتهم في المؤسسات التعليمية إن وزير التربية:

-بمقتضى الأمر رقم 76-35 المؤرخ في 16 أفريل سنة 1976 و المتضمن تنظيم التربية و التكوين

-و بمقتضى المرسوم رقم 76-71 المؤرخ في 16 أفريل سنة 1976 و المتضمن تنظيم مؤسسات التعليم الثانوي و سيرها

-و بمقتضى المرسوم التنفيذي رقم 90-49 المؤرخ في 06 فبراير سنة 1990 و المتضمن القانون الأساسي الخاص بعمال التربية

-و بمقتضى القرار الوزاري رقم 994 المؤرخ في 15 سيبتمبر سنة 1983 و المتضمن شروط تدخل مستشاري التوجيه المدرسي و المهني في مؤسسات التعليم الثانوي.

يقرر ما يلي:

أحكام عامة

-المادة الأولى:يهدف هذا القرار طبقا لأحكام المرسوم رقم 90-49 المذكور أعلاه إلى تحديد مهام مستشاري التوجيه المدرسي و المهني.

-المادة 02: يخضع مستشار التوجيه المدرسي و المهني إلى سلطة مدير مركز التوجيه المدرسي و إشرافه.

-المادة 03: يمارس مستشار التوجيه المدرسي و المهني مهامه في مركز التوجيه المدرسي و المهني و في المدارس الأساسية و الثانويات و المتاقن.

-المادة 04: يمارس مستشار التوجيه المدرسي و المهني نشاطاته في مقاطعة جغرافية تتكون من مجموعة مؤسسات للتعليم و التكوين يحددها مدير مركز التوجيه م م

-المادة 05: يتولى مستشار التوجيه المدرسي و المهني مسؤولية الإشراف على المقاطعة و يقدم تقارير دورية عن نشاطه فيها.

-المادة 06:يكلف مستشار التوجيه المدرسي و المهني بجميع الأعمال المرتبطة بتوجيه التلاميذ و إعلامهم و متابعو عملهم المدرسي.

-المادة 07:يقوم مستشار التوجيه المدرسي و المهني بالدراسات و الاستقصاءات في مؤسسات التكوين و في عالم الشغل.

-المادة 08: يساهم مستشار التوجيه المدرسي و المهني في تحليل المضامين و الوسائل التعليمية.

كما يمكن أن يكلف بإجراء دراسات و الاستقصاءات في إطار تقويم مردود المنظومة التربوية و تحسينه.

-المادة 09: يمكن مستشار التوجيه المدرسي و المهني أن يخلف مدير المركز في حالة الغياب أو المانع

أحكام خاصة

-المادة 10: شرح النشاط الذي يقوم به مستشار التوجيه المدرسي و المهني في المؤسسات التعليمية في إطار نشاطات الفريق التربوي التابع للمؤسسة.

-المادة 11: يقدم مستشار التوجيه المدرسي و المهني في بداية كل سنة دراسة برنامج نشاطه إلى مدير المؤسسة المهنية.

-المادة 12: يمارس مستشار م م نشاطه في المؤسسات التعليمية تحت إشراف مدير المؤسسة بالتعاون مع نائب المدير للدراسات و الأساتذة الرئيسين و مستشار التربية.

-المادة 13: تتمثل نشاطات مستشار التوجيه المدرسي و المهني في مجال التوجيه خصوصا في ما يلي:

-القيام بالإرشاد النفسي و التربوي قصد مساعدة التلاميذ على التكيف مع النشاط التربوي

-إجراء الفحوص النفسية الضرورية قصد التكفل بالتلاميذ الذين يعانون من مشاكل خاصة

-المساهمة في عملية استكشاف التلاميذ المتخلفين مدرسيا و المشاركة في تنظيم التعليم المكيف و دروس الاستدراك و تقييمها.

-المادة 14: تتمثل نشاطات مستشار التوجيه المدرسي و المهني في مجال الإعلام خاصة في ما يلي:

-ضمان سيولة الإعلام و تنمية الاتصال داخل مؤسسات التعليم و إقامة مناوبات بغرض استقبال التلاميذ و الأولياء و الأساتذة.

-تنشيط حصص إعلامية جماعية و تنظيم لقاءات بين التلاميذ و الأولياء و المتعاملين المهنيين طبقا لرزنامة تعد بالتعاون مع مدير المؤسسة المعنية.

-تنظيم حملات إعلامية حول الدراسة و الحرف و المنافذ المهنية المتوفرة في عالم الشغل.

-تنشيط مكتب الإعلام و التوثيق في المؤسسات التعليمية بالاستعانة بالأساتذة و مساعدي التربية و تزويده بالوثائق التربوية قصد توفير الإعلام الكافي للتلاميذ.

-المادة 15: يطلع مستشار التوجيه المدرسي و المهني في إطار *** مهامه على ملفات التلاميذ المدروسة و على جميع المعلومات التي تساعده على ممارسة وظائف يخضع مستشار التوجيه المدرسي و المهني في هذه الحالة إلى قواعد السر المهني.

-المادة 16:يشارك مستشار التوجيه المدرسي و المهني في مجالس الأقسام بصفة استشارية و يقدم أثناء انعقادها كل المعلومات المستخلصة من متابعة المسار المدرسي للتلاميذ قصد تحسين ظروف عملهم و الحد من التسرب المدرسي.

أحكام ختامية

-المادة 17: يمكن مدير مركز التوجيه م م أن يكلف مستشار التوجيه المدرسي و المهني بالمشاركة في نشاطات ثقافية و تربوية و اجتماعية تتطلب كفاءات خاصة.

-المادة 18: يمكن عند الضرورة مستشار التوجيه م م أن ينوب مدير مركز مم و المهني في أشغال اللجان المختصة و اجتماعات ميدانية خارج مركز التوجيه م م.

-المادة 19:يشارك مستشار التوجيه م م في عملية التكوين و تحسين المستوى و تحديد المعارف التي تنظمها وزارة التربية و تدخل هذه المشاركة في وجباته المهنية.

-المادة 20: يقوم المستشار الرئيسي للتوجيه المدرسي و المهني زيادة على المهام المذكورة أعلاه بالنشاطات الإضافية التالية:

-القيام بالدراسات و التحقيقات التي تكتسي أهمية في مجال البحث البيداغوجي.

-متابعة نشاطات مستشاري التوجيه المدرسي و المهني المبتدئين و الإشراف عليها في إطار التكوين المتواصل.

-المادة 21: يمكن المستشار الرئيسي للتوجيه المدرسي و المهني بعنوان النشاطات الإضافية المذكورة الاستفادة من تقليص في المقاطعة التي يشرف عليها.

-المادة 22: تلغى جميع الأحكام المخالفة لهذا القرار و لاسيما القرار رقم 994 المؤرخ في 15 سبتمبر 1983 المشار إليه أعلاه

-المادة 23: توضح مناشير لاحقة عند الحاجة، أحكام هذا القرار الذي يصدر في النشرة الرسمية للتربية.

ملخص الدراسة باللغة العربية:

مادامت هذه الدراسة متخصصة لمستشار التوجيه المدرسي و المهني و ما مدى تكيفه في ظل الإصلاحات التربوية الجديدة، فالهدف منها هو التعرف على بنية هذا المستشار و معرفة مؤهلاته، و تكوينه، و المهام التي يقوم بها، و كذلك معرفة الصعوبات التي يتلقاها و الوسائل المطلوبة و المتوفرة لديه و الظروف المحيطة به.

كما جاءت هذه الدراسة لتكشف عن الدور الذي يلعبه مستشار التوجيه لإنجاح هذا الإصلاح و كيفية وضع خطة إستراتيجية لتطوير يتلاءم وحاجيات المنظومة التربوية بصفة عامة

و التعليم الثانوي بصفة خاصة. لأن مستشار التوجيه يقوم بمساعدة الفرد على فهم نفسه و معرفة قدراته و مؤهلاته و مساعدته على التكيف مع محيطه الدراسي و المهني و جعله يعتمد على نفسه في اتخاذ القرارات الخاصة به و في الوقت المناسب و المكان المناسب، لذا قامت الطالبة بهذه الدراسة لمعرفة من يقوم بعملية التوجيه المدرسي و المهني في المؤسسات التربوية في مراحل التعليم الأساسي و التعليم الثانوي.

و قد أجريت هذه الدراسة على مجتمع دراسي يتكون من 52 مستشار للتوجيه كما اعتمدت الدراسة على أدوات جمع البيانات من ملاحظة و مقابلة و استمارة هذه الأخيرة تضمنت أربع محاور متمثلة في البيانات الشخصية و بيانات تتعلق بمهنة مستشار التوجيه و بيانات تتعلق بمستشار التوجيه المدرسي و المهني و أخيرا بيانات تتعلق بعملية التكيف في ظل هذه الإصلاحات كما قامت الطالبة برصد اثنة عشرة دراسة سابقة كانت أو مشابهة تم تصنيفها إلى دراسات أجنبية و دراسات عربية و دراسات جزائرية. و قد بينت نتائج الدراسة بأن مستشاري التوجيه المدرسي و المهني في ظل الإصلاحات التربوية الجديدة متكيفون في مهنتهم كمهام يؤدونها حيث يشعرون بالمتعة و الرضا و هم يقومون بمختلف المهام المنوطة بهم، بينما نجدهم غير متكيفون في مهنتهم مع ظروف عملهم المختلفة المعنوية منها و المادية.

كما تضمنت الدراسة بعض التوصيات من أهمها: ضرورة وضع إطار قانوني و تنظيمي خاص بهذه المهنة، تحسين المسار الوظيفي و زيادة فرص التكوين، تفعيل الاتصال بين

المسؤولين

و مستشاري التوجيه المدرسي و المهني لتحسين العلاقات بين العاملين بالمؤسسة.

و قد تضمن هذا البحث خطة حددتها طبيعة الموضوع و تمثلت هذه الخطة في مقدمة و ستة فصول و خاتمة و يمكن تلخيص مضمون هذه الفصول كما يلي:

الفصل الأول: و خصصته الباحثة لدراسة الإطار العام للدراسة محاولة من خلالها الإجابة عن التساؤلات التي بحثت عن التكيف المهني لمستشاري التوجيه في ظل الإصلاحات التربوية الجديدة.

الفصل الثاني: و يتضمن التكيف المهني و أساليب اختيار المهنة.

الفصل الثالث: و تعرضت فيه الباحثة للتحليل السيكو-سوسيولوجي لعملية التوجيه المدرسي و المهني .

الفصل الرابع: و عالج أهمية التعليم الثانوي و مخططات إصلاح التربية و التعليم.

الفصل الخامس: تطرقت فيه الطالبة إلى الإصلاح التربوي الجديد و مستلزماته و صعوباته.

الفصل السادس: و تضمن هذا الفصل تحليلا للبيانات الميدانية و نتائج الدراسة على ضوء الفرضيات الجزئية و الدراسات السابقة و المداخل النظرية.

Résumé de l'étude

Dans la mesure oû cette étude est consacrée au conseiller d'orientation scolaire et professionnelle et son adaptation vis-à-vis des nouvelles réformes dans l'éducation, son but est de connaître la constitution de ce conseiler, ses compétences, sa formation, les tâches qu'il accomplit ainsi que les difficultés qu'il rencontre, les moyens nécessaires et ceux dont il dispose, ainsi que les conditions dans lesquelles il travaille.

Cette étude a aussi pour but de montrer le rôle que joue le conseiller d'orientation dans la réussite de ces réformes et la manière d'établir une stratégie de développement conforme aux exigences de l'Education d'une façon générale et à l'enseignement secondaire en particulier car le conseiller d'orientation se charge d'aider l'individu à se connaître et à connaître ses capacités et ses compétences . Il se charge aussi de l'aider à s'adapter au milieu éducatif et professionnel et à compter sur lui-même dans la prise de décision propre à lui en temps et lieu opportuns.

Aussi la chercheuse a, dans cette étude, entrepris de connaître l'individu qui s'occupe de l'opération d'orientation scolaire et professionnelle dans les établissements scolaires dans les étapes de l'enseignement fondamental et secondaire.

Cette étude a été entreprise sur un groupe éducatif composé de cinquante deux conseillers d'orientation. Elle s'est basée aussi sur les outils d'assemblage des exposés à partir de remarques, d'entrevues et de formulaires. Ces derniers comportent quatre axes représentant des exposés personnels, des exposés concernant la profession de conseiller d'orientation, des exposés concernant le conseiller d'orientation scolaire et enfin des exposés concernant l'opération d'adaptation vis-à-vis de ces réformes.

La chercheuse a également effectué douze études précédentes ou semblables et qui ont été répertoriées comme étant des études étrangères, arabes ou algériennes.

Les résultats de ces études ont laissé apparaître que les conseillers d'orientation scolaire et professionnelle, à travers les nouvelles réformes dans l'éducation, se sont adaptés à leur profession la considérant comme une tâche à accomplir du fait qu'ils ressentent du plaisir et de la satisfaction lors de l'accomplissement des tâches qui leur sont dévolues . Par contre, ils ne se sont pas adaptés par rapport aux conditions morales et matérielles dans lesquelles ils évoluent.

L’étude comporte aussi quelques recommandations dont les plus importants sont :

-la nécessité d’établir un cadre juridique et organisationnel pour cette profession,

-l’amélioration de la progression du fonctionnaire, l’augmentation des opportunités de formation et l’activation de la communication entre les responsables et les conseillers d’orientation scolaire et professionnelle pour améliorer les relations entre les employés de l’établissement.

Cette étude a adopté un plan défini par la nature du sujet. Ce plan se présente sous la forme d’une introduction, de six chapitres et d’une conclusion. Ces six chapitres peuvent être résumés ainsi :

Premier chapitre :

La chercheuse a consacré ce chapitre à l’étude du cadre général de l’étude essayant ainsi de répondre aux questions liées à l’adaptation du conseiller d’orientation aux nouvelles réformes dans l’éducation.

Deuxième chapitre :

Ce chapitre porte sur l’adaptation professionnelle et les méthodes pour choisir la profession.

Troisième chapitre :

Ce chapitre est consacré à l’analyse psychosociologique de l’opération d’orientation scolaire et professionnelle.

Quatrième chapitre :

La chercheuse a, dans ce chapitre, étudié l’importance de l’enseignement secondaire et les plans de réforme dans l’éducation et l’enseignement.

Cinquième chapitre :

Ce chapitre porte sur la nouvelle réforme de l’éducation, ses exigences et ses problèmes.

Sixième chapitre :

Ce chapitre a été consacré à l’analyse des exposés sur le terrain, les résultats de l’étude à la lumière des hypothèses partielles, des études précédentes et des introductions théoriques.

Summary of the study

Since this study is devoted to the adviser in schooling and vocational guidance and his adaptation in regard with the new reforms in education, its goal is to know about the constitution of this adviser ,about his skills ,his training ,the tasks he accomplishes as well as the difficulties he encounters. It is also consecrated to the necessary means and the ones he has at hand as well as his working conditions.

This study is also consecrated to show the role played by the guidance adviser as far as the success of these reforms is concerned. It is also devoted to show how to establish a developing strategy conformable to the needs of education in general and to the secondary education in particular. It is so because the guidance adviser is in charge of helping the individual to get to know himself, to know his abilities and his skills to help him to adapt himself to the educational and vocational surroundings and to rely upon himself in taking decisions for himself at the right time and in the right place. For this reason, the searcher has tried to know the person who is in charge of the schooling and vocational guidance operation in schools as far as the different steps of fundamental and secondary schooling are concerned.

This study was undertaken with an educational group of fifty-two guidance adviser. It was also based on the means of assembling statements from remarks, interviews and formularies. The latter consist of four axes representing personnel statements as well as statements dealing with the profession of guidance adviser, statements concerning the schooling guidance adviser and finally statements consecrated to the way of adapting this profession to these reforms.

The searcher has also undertaken twelve studies before or similar which have been classified as foreign, Arab or Algerian studies.

The result of this study has shown that the schooling and vocational guidance through the educational reforms adapted themselves to their profession they undertake with pleasure and satisfaction while accomplishing tasks which have fallen to them. On the opposite, they didn’t adapt themselves to the moral and material conditions in which they work. The study has also made some recommendations. Here are the most important ones:

It is necessary to establish a judicial and organizational frame for this profession, the improvement of career progression, the increase of the number of training opportunities, and to activate the communication between people in charge of education and the schooling and vocational guidance advisers In order to ameliorate the relationship between the employees working in the establishment.

This study has followed a strategy determined by the essence of subject; this strategy is presented as follows: An introduction, six chapters and a conclusion.

The six chapters can be summed up as follows:

First chapter: the searcher has devoted this chapter to tackle the general frame of the study, thus trying to answer the questions linked to the adaptation of the guidance adviser through the new educational reforms.

Second chapter: this chapter deals with the vocational adaptation and the methods used in order to choose a profession.

Third chapter: this chapter is consecrated to the psycho sociological analysis of the operation of scholar and professional orientation between tradition and modernity.

Fourth chapter: in this chapter, the searcher has studied the importance of the secondary schooling as well as the reform plans in education and schooling.

Fifth chapter: this chapter deals with the new educational reform, its requirements and its problems.

Sixth chapter: this chapter has been consecrated to the analysis of the field data and the result study in the light of the partial hypotheses, the preceding studies and the theoretical introductions.

ملخص الدراسة باللغة العربية:

مادامت هذه الدراسة مخصصة لمستشاري التوجيه المدرسي و المهني و ما مدى تكيفه في ظل الإصلاحات التربوية الجديدة، فالهدف منها هو التعرف على بنية هذا المستشار و معرفة مؤهلاته، و تكوينه، و المهام التي يقوم بها، و كذلك معرفة الصعوبات التي يتلقاها و الوسائل المطلوبة و المتوفرة لديه و الظروف المحيطة به.

كما جاءت هذه الدراسة لتكشف عن الدور الذي يلعبه مستشار التوجيه لإنجاح هذا الإصلاح و كيفية وضع خطة إستراتيجية لتطوير يتلاءم وحاجيات المنظومة التربوية بصفة عامة و التعليم الثانوي بصفة خاصة.

و قد أجريت هذه الدراسة على مجتمع دراسي يتكون من 52 مستشار للتوجيه كما اعتمدت الدراسة على أدوات جمع البيانات من ملاحظة و مقابلة و استمارة.

و قد بينت نتائج الدراسة بأن مستشاري التوجيه المدرسي و المهني في ظل الإصلاحات التربوية الجديدة متكيفون في مهنتهم كمهام يؤدنها حيث يشعرون بالمتعة و الرضا و هم يقومون بمختلف المهام المنوطة بهم، بينما نجدهم غير متكيفون في مهنتهم مع ظروف عملهم المختلفة المعنوية منها و المادية.

كما تضمنت الدراسة بعض التوصيات من أهمها: ضرورة وضع إطار قانوني و تنظيمي خاص بهذه المهنة، تحسين المسار الوظيفي و زيادة فرص التكوين، تفعيل الاتصال بين المسؤولين و مستشاري التوجيه المدرسي و المهني لتحسين العلاقات بين العاملين بالمؤسسة.

Résumé de l'étude

Dans la mesure oû cette étude est consacrée au conseiller d'orientation scolaire et professionnelle et son adaptation vis-à-vis des nouvelles réformes dans l'éducation, son but est de connaître la constitution de ce conseiler, ses compétences, sa formation, les tâches qu'il accomplit ainsi que les difficultés qu'il rencontre, les moyens nécessaires et ceux dont il dispose, ainsi que les conditions dans lesquelles il travaille.

Cette étude a aussi pour but de montrer le rôle que joue le conseiller d'orientation dans la réussite de ces réformes et la manière d'établir une stratégie de développement conforme aux exigences de l'Education d'une façon générale et à l'enseignement secondaire en particulier .

Cette étude a été entreprise sur un groupe éducatif composé de cinquante deux conseillers d'orientation. Elle s'est basée aussi sur les outils d'assemblage des exposés à partir de remarques, d'entrevues et de formulaires.

Les résultats de ces études ont laissé apparaître que les conseillers d'orientation scolaire et professionnelle, à travers les nouvelles réformes dans l'éducation, se sont adaptés à leur profession la considérant comme une tâche à accomplir du fait qu'ils ressentent du plaisir et de la satisfaction lors de l'accomplissement des tâches qui leur sont dévolues . Par contre, ils ne se sont pas adaptés par rapport aux conditions morales et matérielles dans lesquelles ils évoluent.

L'étude comporte aussi quelques recommandations dont les plus importants sont :

-la nécessité d'établir un cadre juridique et organisationnel pour cette profession,

-l'amélioration de la progression du fonctionnaire, l'augmentation des opportunités de formation et l'activation de la communication entre les responsables et les conseillers d'orientation scolaire et professionnelle pour améliorer les relations entre les employés de l'établissement.